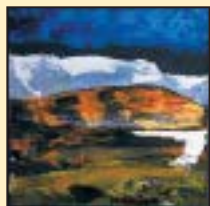


Rosa M.ª Ávila Ruiz, M.ª Pilar Rivero Gracia
Pedro L. Domínguez Sanz (Coords.)



Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales



COLECCIÓN ACTAS

do:el:católico":institución:"fernando:el:católico":institución:"fernando:e

La metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales plantea un aspecto fundamental dentro de la epistemología de esta disciplina, que se apoya en las Ciencias de la Educación y en las Ciencias Sociales, entre las que se incluye en tanto que su principal objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades en los diversos ámbitos educativos.

Han pasado más de veinte años desde la creación en las universidades españolas de las áreas de conocimiento de las didácticas específicas y, con esta perspectiva, en esta obra se trata de analizar la trayectoria investigadora habida en España y el desarrollo de métodos propios para la indagación científica, contrastando esta experiencia con la de especialistas extranjeros.

Diseño de cubierta: A. Bretón.

Motivo de cubierta: *Paisaje de retentiva*, de José M.^a Martínez Tendero.

el católico" institución: "fernando el cat

**Metodología de investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales**

COLECCIÓN ACTAS
SOCIALES

Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales



Coordinadores

Rosa M.^ª Ávila Ruiz
M.^ª Pilar Rivero Gracia
Pedro L. Domínguez Sanz



INSTITUCIÓN «FERNANDO EL CATÓLICO» (C.S.I.C.)

Excma. Diputación de Zaragoza

ZARAGOZA, 2010

Publicación número 2.950
de la Institución «Fernando el Católico»
Organismo autónomo de la Excma. Diputación de Zaragoza
Plaza de España, 2 • 50071 Zaragoza (España)
Tels. [34] 976 28 88 78/79 • Fax [34] 976 28 88 69
ifc@dpz.es
<http://ifc.dpz.es>

© Los autores.

© De la presente edición, Institución «Fernando el Católico»
y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

ISBN: 978-84-9911-051-6

DEPÓSITO LEGAL: Z-1.106/2010

IMPRESIÓN: a + d arte digital, S. L., Zaragoza.

IMPRESO EN ESPAÑA-UNIÓN EUROPEA.

PRESENTACIÓN

La investigación científica es la energía nuclear del verdadero saber. La importancia de comunicar o enseñar adecuadamente este saber es un aspecto fundamental de la investigación para hacer avanzar el conocimiento. Como es sabido, la Universidad tradicional otorgaba poca atención e importancia a esta tarea. Esta circunstancia ha cambiado y está cambiando de forma notoria en una Universidad reformada mediante intensivos programas de innovación docente que, además, incentivan al profesorado a estructurarlos en torno a los resultados de las investigaciones. El profesorado universitario no es propiamente tal si no investiga; de ahí que, en la más reciente de las leyes reformistas de la Universidad, no sólo se premia la innovación docente sino que se pone especial énfasis a la dimensión investigadora de los profesionales de la enseñanza, a los que se nos exige no sólo plena capacidad docente, sino también plena capacidad investigadora.

Nuestra área de conocimiento, la Didáctica de las Ciencias Sociales, ha sufrido también estos cambios, desde que se creó en el año 1984, mostrando su especial interés científico e investigador a través de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales que viene contribuyendo a la construcción de este campo de investigación específico con la celebración de simposios anuales, con foros de información, debate e intercambio de experiencias e investigadores. En la expansión de este campo hay que tener en cuenta también otros colectivos como, por ejemplo, la Federación Icaria (Fedicaria) o la Sección de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. Este interés por la investigación científica se ha fomentado desde finales del siglo XX y en el siglo XXI con la impartición de Programas de Doctorado y Máster en los Departamentos de Didácticas Específicas y la

correspondiente lectura de tesis doctorales¹, en torno a diferentes líneas de investigación, como las referidas a

- Investigaciones relacionadas con el currículo.
- Investigaciones fundamentales relacionadas con el profesor de Ciencias Sociales.
- Investigaciones fundamentales relacionadas con los alumnos.
- Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje.
- Investigaciones sobre epistemología y metodología de la investigación².

Junto a estas líneas de investigación cabe destacar también la creación de grupos de investigación vinculados a los departamentos de Didácticas así como la proliferación de revistas especializadas en la difusión de la investigaciones realizadas como: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, *Iber. Enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales*, *Conciencia Social* entre otras. Un avance que ha tenido su repercusión en la aprobación de proyectos I+D+I y de excelencia concedidos a investigadores de este ámbito de conocimiento que indican un mayor acercamiento a otras áreas consolidadas de la universidad.

Sin embargo, junto el avance notorio de nuestra área de conocimiento en su dimensión científica, es notoria la escasa transferencia de conocimiento existente entre las didácticas específicas, a pesar de que ya se hayan celebrado congresos al respecto. Conscientes de que, desde el punto de vista metodológico, las otras didácticas específicas tiene mucho que aportar al ámbito de la investigación científica, este XXI Simposio nace con el objetivo de poner en común y debatir qué aportaciones se han hecho al campo de la Metodología de Investigación tanto la Didáctica de las Ciencias Sociales como la de Ciencias Experimentales, de la Lengua y la Literatura y de las Matemáticas y cuál debería ser nuestro futuro en su dimensión científica e investigadora. Así, el simposio se estructura en cuatro sesiones dedicadas a

1. Los métodos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

¹ Véase al respecto la puesta a punto que hace el profesor Jesús Estepa en su reciente artículo sobre «Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales», *Investigación en la Escuela*, n.º 69, pp. 19-30.

² J. Estepa, art. cit.

2. La investigación cualitativa en la Didáctica de las Ciencias Sociales.
3. La investigación y el desarrollo profesional del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
4. Los nuevos programas de doctorado y la Didáctica de las ciencias Sociales.

Estas ponencias generales se completan con tres mesas redondas dedicadas a

1. La investigación en otras didácticas específicas y su relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales, con la intervención de profesorado de Didáctica de las Matemáticas, didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de la Lengua y la Literatura
2. Los nuevos programas de doctorado, las maestrías de investigación y la Didáctica de las Ciencias Sociales
3. ¿Qué y como plantear la investigación en la formación inicial de maestros y de profesorado de secundaria?

En este Simposio, contamos con expertos de reconocido prestigio como el profesor Keith C. Barton de la Universidad de Indiana de EE.UU. cuya ponencia se refiere a *Los métodos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, objetivo principal de este simposio, el profesor Marc-André Ethier, de la Universidad de Montreal, al profesor Benoît Falaise del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (INRP) de Francia con aportaciones tan significativas como *La investigación cualitativa en la Didáctica de las Ciencias Sociales* o *El método para el análisis de las cuestiones sensibles de la historia*, respectivamente. Asimismo, contamos con la presencia de la profesora Patricia Avery, de la Universidad de Minnesota, EE.UU. y su ponencia sobre *Research on Teaching the Social Sciences and Teacher Education*.

En la mesa redonda dedicada a la investigación en las otras didácticas tenemos las aportaciones y la presencia de los y las investigadoras siguientes: el doctor Llinares de la Universidad de Alicante, especialista en Didáctica de las Matemáticas, la doctora Neus Sanmarti, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la UAB, y la doctora Pilar Núñez, especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Sus aportaciones nos permitirán conocer la relación que existe entre sus investigaciones y las que realizamos en Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el ámbito de la Investigación y el desarrollo profesional del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, la mesa redonda estará constituida por los profesores Isidoro González Gallego, de la Universidad de Valladolid, Francisco García Pérez, de la Universidad de Sevilla y Agustín Ubieta, de la Universidad de Zaragoza. El debate girará en torno a la pregunta *¿Qué y cómo plantear la investigación en la formación inicial de maestros y del profesorado de secundaria?* Por último, cabe destacar también las aportaciones que desde la mesa redonda dedicada a *Los nuevos programas de doctorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, hacen los doctores Antoni Santisteban, de la Universidad Autónoma de Barcelona, José M.ª Cuenca, de la Universidad de Huelva, y la doctora M.ª Pilar Rivero, de la Universidad de Zaragoza.

Las comunicaciones y pósteres presentados al simposio no sólo completan el congreso, sino que enriquecen el conocimiento científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Dado que el tema del simposio es *la metodología de investigación* y ante la diversidad de comunicaciones recibidas, el Comité Científico junto al Comité Organizador han optado por aceptar aquellas otras comunicaciones que aunque no versan estrictamente sobre metodología de la investigación, aportan conocimientos sobre la metodología docente, en la cual también, a veces, aparecen estrategias vinculadas a la investigación como metodología de la enseñanza y del aprendizaje. Parte de estas comunicaciones son un ejemplo de un debate que también deberíamos hacer: las relaciones y los límites entre la investigación y la innovación docente. Dichas comunicaciones se recogen en la Parte IV de estas actas con el título: *Investigaciones en el aula*.

La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales tiene planteadas muchas preguntas, en especial en relación con la metodología. Probablemente no saldremos del Simposio con unas conclusiones definitivas. Lo importante es que iniciemos el debate de manera cooperativa y pensando que hay muchas vías posibles para investigar qué ocurre en el aula cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales y qué ocurre en la formación del profesorado. Preguntas como las siguientes deberían protagonizar los debates en torno a los contenidos de las ponencias, de las mesas redondas y de las comunicaciones: ¿qué métodos de investigación son idóneos en la Didáctica de las Ciencias Sociales?, ¿qué es y qué supone hacer una investigación cualitativa?, ¿cómo plantearla dentro de una didáctica concreta como es el caso de la historia?, ¿qué y cómo plantear la investigación en la formación inicial del profesorado? y también, ¿qué tiene en común la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales con la investigación en las otras didácticas, qué puede compartir con ellas a nivel teórico y metodológico?, ¿por qué?

En definitiva, una vez más tenemos la ocasión de aprender de lo que estamos haciendo aquí y en otras partes. De comparar nuestras investigaciones y nuestros problemas con las investigaciones y los problemas que se debaten en países de nuestro entorno. En esta ocasión podremos hacerlo gracias a la excelente organización realizada por el departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, el Grupo de Investigación URBS-Universidad de Zaragoza y por la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Nuestro agradecimiento al Comité Organizador de este XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, a los profesores de la Universidad de Zaragoza: D. Javier T. Abadía Sanz, D.^a M.^a Luisa Cancela Ramírez de Arellano, D. Pedro L. Domínguez Sanz, D. Manuel García Márquez, D. Manuel Martín Bueno, D. Jacinto Montenegro Valenzuela, D. José María Nasarre López, D. Javier Paricio Royo, D. Agustín Ubieto Arteta y, de manera especial, a la profesora D.^a M.^a Pilar Rivero Gracia, coordinadora de dicho comité, porque su dedicación y compromiso, su trabajo riguroso y bien hecho harán posible que este simposio sea una excelente plataforma de debate, análisis y reflexión sobre uno de los aspectos más importantes de nuestro trabajo: la investigación didáctica.

Rosa M.^a ÁVILA RUIZ
Presidenta de la AUPDCS
Universidad de Sevilla

PARTE I. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

HISTORIA E IDENTIDAD: EL RETO DE LOS INVESTIGADORES PEDAGÓGICOS

KEITH C. BARTON
INDIANA UNIVERSITY

La historia de la educación y las cuestiones sobre la identidad han estado íntimamente ligadas. Como han señalado un gran número de historiadores, el aumento de los nacionalismos en el siglo diecinueve estuvo muy unido a la creación de la narrativa histórica que explicaba y justificaba el surgimiento de los estados nación (Anderson, 1983; Smith, 2003). Desde una perspectiva moderna, es difícil imaginarse una nación sin historia, porque esta historia es la que justifica la existencia de una nación. La creación de estas narrativas nacionales coincide tanto con el crecimiento de la escolarización pública universal como con el desarrollo de los museos, ambos surgieron durante el siglo diecinueve, y ambos asumieron la responsabilidad de transmitir las identidades sociales –concebidas en términos nacionales– tanto para jóvenes como para adultos. Aún hoy, el uso de la historia para crear un sentido de identidad nacional es una fuente latente de controversia en países de todo el mundo, puesto que los libros de texto y los currículos se revisan constantemente para reflejar el cambio de ideas sobre cómo una determinada nación debería pensar de sí misma.

Para muchos eruditos, este uso de la historia para crear un sentido de identidad nacional parece pasado de moda en el mejor de los casos y negativo para el pluralismo contemporáneo o el cosmopolitanismo en el peor. Seguramente, no es el objetivo de los colegios imponer a los jóvenes de una nación un sentido de identidad monolítico, particularmente cuando aquellos estudiantes probablemente tengan orígenes culturales, étnicos y religiosos diferentes. Además, la transmisión de las narrativas nacionales –como historias a ser aprendidas y repetidas sin ser criticadas– no está de acuerdo con la concepción presente de aprender, con su énfasis en la construcción cognitiva del conocimiento o con la naturaleza de la disciplina histórica, que gira alrededor de las explicaciones que se desarrollan basadas en la interpretación de la evidencia. La transmisión de los relatos de la historia para desarrollar la identidad nacional, entonces, pare-

ce desacertado por razones políticas, pedagógicas y disciplinarias. La respuesta de muchos profesores de historia es simplemente ignorar la identidad o, incluso, castigar a aquéllos que ven la identidad como un componente importante de la materia. Para algunos eruditos, el propósito de la enseñanza de la historia es enseñar a los estudiantes cómo se usan las evidencias para desarrollar relatos históricos bien fundamentados y cuestiones de identidad que simplemente no juegan ningún papel en la asignatura (Ej., Lee & Howson, 2009).

El problema de ignorar asuntos de identidad por lo tanto, es que los colegios no olviden incluir ésta en el estudio de la historia y tampoco lo hagan los estudiantes. Como investigadores, si ignoramos estas dimensiones de la historia, probablemente se producirán algunos retratos erróneos acerca de la enseñanza y aprendizaje de la materia. En algunos países, la creación de la identidad nacional aún es una finalidad clara y primordial de la historia y, en muchos otros, las clases sobre la identidad nacional son más implícitas que explícitas—aún así no son menos importantes. De hecho, las maneras sutiles por las cuales la nacionalidad entra dentro del currículo puede que sea una de las maneras más poderosas de desarrollar la identidad.

Muchas naciones, por ejemplo, priorizan el estudio de su propio pasado nacional, incluso cuando el contenido de la materia pueda que no conlleve ninguna glorificación de ese pasado o ninguna justificación de la posición del país en la historia. Para la mayoría de la gente, esto no parece ser ni sorprendente ni problemático pero, centrándonos en la historia de una simple nación como una entidad limitada, envía un claro mensaje sobre lo que merece la pena estudiar de la historia. Si los colegios dedican más atención a la historia de un país que a la de todos los demás, ¿cómo pueden los estudiantes ayudar sino presentando la clase el país que se supone que que ellos consideran el más importante? Vemos esto muy claro en los Estados Unidos, donde los estudiantes estudian la historia de los Estados Unidos repetidamente, desde los primeros años de escolarización hasta su graduación, y dedican muy poca atención al resto del mundo. Los libros de texto de historia y educación cívica expresan la historia nacional que enfatiza los fundadores, los hechos y los documentos de una nación; solo las guerras compiten con los orígenes nacionales como una fuente de contenido de los libros de texto. Los países y las culturas no occidentales, mientras tanto, aparecen generalmente solo si son enemigos de los Estados Unidos actualmente o lo fueron con anterioridad. (Avery & Simmons, 2000/2001).

Nueva Zelanda presenta un interesante contraste con este patrón, porque los colegios de allí no dedican casi ninguna atención a la historia de Nueva Zelanda, aparte de la celebración anual del Tratado de Waitangi. En las clases formales de historia —que son optativas y se imparten los tres últimos años de

colegio– los estudiantes aprenden muy poco de la historia de Nueva Zelanda y se centran en su lugar en la historia de Europa, Norteamérica y, particularmente, la historia de Gran Bretaña. En una sociedad multicultural como la neocelandesa, omitir el estudio tanto de los pueblos indígenas como del resto de Asia y el Pacífico envía un claro mensaje sobre el propio tema de la identificación histórica –los ancestros europeos–. Un resultado de este patrón es que una escasa minoría de estudiantes estudia historia. Eso no es sorprendente, puesto que es poco probable que ellos vean a la gente como a sí mismos reflejados en el currículo. El contenido de los temas históricos en Nueva Zelanda puede no mencionar la identidad explícitamente, pero en la selección de esos temas, se envían los mensajes sobre la identidad.

Hay también una cuestión de cómo se describe la nación y, particularmente, de quién se considera parte de la nación. Con frecuencia, imponemos nuestra propia visión del presente en el pasado y, por lo tanto, transformamos las concepciones actuales de la nacionalidad. En los Estados Unidos, por ejemplo, al estudiar la Revolución Americana, los colonos que eran fieles a Gran Bretaña reciben poca atención, aun cuando ellos eran una parte significativa de la población. Esto le quita énfasis a las identidades conflictivas y le hace parecer como si todo el mundo siempre hubiera estado de acuerdo con lo que significa ser americano. Nosotros podríamos fijarnos en aspectos similares de naciones europeas, donde la composición de la población de hace 500 o 1000 años era con frecuencia diferente de la que es ahora. La amplitud con la que el currículo refleja esta diversidad envía también un mensaje sobre lo que le parece loable estudiar a la gente.

En países cuya población incluía un gran número de musulmanes en el pasado, por ejemplo, ¿son éstos representados como una parte integral de la historia de la nación, o ellos son «los otros» que llegaron, apareciendo como una etapa breve pero que no merece el mismo nivel de identificación que otros segmentos de la población? De una forma similar, en países con fuertes tradiciones regionales, el punto central del estudio de la historia puede también enviar mensajes sobre la identidad: Dar más importancia temas que se aplican a todo el estado-nación y todos sus pueblos envía un mensaje sobre la identidad; dar más importancia a una región o a un grupo envía otro. De nuevo, la cuestión no es si se describe la historia en términos nacionalistas sino si al elegir los temas, se envían mensajes implícitos sobre la identidad.

Estos son temas que los teóricos del currículo pueden debatir eternamente. Mi propia prioridad es, sin embargo, que los estudiantes lo entiendan: ¿Cómo le da sentido la gente joven a la relación entre historia e identidad, o incluso les importa a ellos? Los profesores en diferentes entornos dirán que importa mucho. En los Estados Unidos, los estudiantes hispanos aplauden a veces a la

hora de hablar de la guerra entre México y Estados Unidos, porque es la única vez en la que ellos se ven en el currículo, aun cuando se describe a México como enemigo de los Estados Unidos. Del mismo modo, los profesores de los Países Bajos me han contado que sus estudiantes turcos gritan mostrando su aprobación cuando se menciona el Imperio Otomano –de nuevo, puesto que esta es una de las pocas veces que se ven reflejados en la historia–. Un profesor australiano me dijo que, al hablar de la batalla de Galipoli, se centra en la experiencia de los soldados normales, y dirige su atención a las similitudes entre los otomanos y las tropas aliadas. Después, dijo que sus dos estudiantes musulmanes se le acercan agradeciéndoselo porque dicen que es la primera vez que habían aprendido algo sobre la batalla de Galipoli sin sentirse como si fueran el enemigo. No sólo la identidad de los estudiantes les importa sino que esas identidades no pueden estar de acuerdo nítidamente con la identidad nacional promovida en el colegio (Grever, Haydn, & Ribbens, 2008).

Las identidades de los estudiantes claramente no son irrelevantes para estudiar la historia o los modos en los que se relacionan con el contenido del currículo. Una importante tarea de investigación en la enseñanza de la historia entonces, es explorar esta relación para que podamos entender mejor qué oportunidades y obstáculos presentan las identidades de los estudiantes. Estudiar esta conexión entre la historia en el colegio y las identidades de los estudiantes provoca retos in embargo. Uno de los primeros y más significantes es que los estudiantes no tienen mucha experiencia al hablar de las ideas históricas, y mucho menos de las relaciones entre esas ideas y su sentido de la identidad. No es que no tengan identidades basadas en la historia, sino que es poco probable que alguien les haya pedido alguna vez que articulen esas identidades de una manera elaborada. La tarea del investigador entonces, es la de intentar encontrar modos que susciten las ideas de los estudiantes.

Esto primero se me aclaró uno de mis anteriores estudios, sobre estudiantes de 9 a 11 años (Barton & Levstik, 2008; capítulo 15). En ese estudio, les pregunté a los estudiantes qué hechos que habían aprendido durante el curso era el más interesante, y cuál era el menos importante. Cuando hablaban sobre temas interesantes, muchos de ellos mencionaban los Juicios de las Brujas de Salem; este era un tema fascinante, y ellos habían representado un juicio en un proyecto había durado varios días. Sin embargo, ningún estudiante pensaba que era el tema más importante que habían estudiado –esas eran la Guerra de la Independencia y la historia de las relaciones raciales–. En ambos casos, los estudiantes describieron estos hechos refiriéndose a su propio lugar en la historia, y ellos usaron casi invariablemente la palabra «nosotros». Un estudiante, por ejemplo, explicó que «si no lucháramos ahí o algo, entonces todavía seríamos parte de Inglaterra y no nos llamaríamos Estados Unidos de América, y realmente no seríamos completamente libres. Otro explicaba que «si no lucha-

ban, Inglaterra estaría aún gobernándonos y tendríamos que hacer todo lo que quieran que hagamos». Hablando de las relaciones raciales, un estudiante apuntó que una de las cosas más importantes era «la guerra de la esclavitud, como si Lincoln no fuera elegido presidente o algo, entonces todavía tendríamos esclavos y les azotaríamos y esas cosas».

Las palabras que surgían repetidamente en las respuestas de los estudiantes eran pronombres de primera persona —«nosotros» y «nuestro»— y los hechos que elegían estaban en relación con los orígenes sociales y políticos del país con el que se identificaban. Al usar palabras tales como «nosotros» y «nuestro», los estudiantes estaban estableciendo una comunidad de identificación a la que consideraban como nacional. Para ellos, los hechos que eran más importantes eran aquéllos que tenían un impacto significativo en el país del que ellos mismos se consideraban una parte.

Un patrón similar era evidente en otro estudio anterior que llevé a cabo, junto con Linda Levstik. Nosotros estábamos interesados en los grados intermedios (edades alrededor de 10 a 14) pensando en su significado histórico. Nosotros sospechamos que las chicas y los chicos podrían haber tenido diferentes ideas sobre lo que es más importante a la hora de estudiar acerca del pasado —nosotros pensábamos que quizá las chicas estarían más interesadas en la historia social y cultural, y los chicos en la historia militar y política—. Para investigar eso, desarrollamos una recopilación de veinte fotos con sus pies de foto de diferentes personas, hechos y tendencias en la historia de Norte América. Teníamos estudiantes que trabajaban en grupos para elegir ocho imágenes que consideraran más importantes y explicaron por qué las elegían. Como resultado, no había prácticamente diferencias en las respuestas de chicos y chicas cuando hablaban de la historia aunque alcanzaron conclusiones diferentes sobre la sociedad contemporánea (Barton & Levstik, 2008; capítulo 12).

Sin embargo, no observamos un claro patrón en las respuestas de los estudiantes, tanto chicos como chicas. Como con los alumnos que había estudiado antes, estos últimos usaban con coherencia palabras como «nosotros», «nos», y «nuestro» para hablar del significado histórico, y ellos destacaron la importancia de los hechos y documentos de fundación de la nación, tales como la Guerra de la Independencia y la Constitución de los Estados Unidos. Pero los estudiantes vieron estos más como los fundamentos para su propia identidad dentro de una comunidad nacional compartida; también pensaban en ellos como la base para la superioridad moral única de su país. Cada grupo de estudiantes que entrevistamos, por ejemplo, eligió la Declaración de los Derechos como uno de los elementos más importantes de la historia de los Estados Unidos, y ellos señalaron su papel para establecer lo que perciben como libertades únicamente americanas. Un estudiante explicó que «a diferencia de otros países

nosotros tenemos la libertad de expresión y otros países no tenían ese tipo de derecho y la Declaración de los Derechos es importante porque nos asegura que tenemos estos derechos y la ley no puede quitárnosla». Otro señaló que la Declaración de los Derechos es importante «distinguirnos de otros países, porque tenemos más libertad de la que tienen ellos», e incluso otros apuntaron que era «una gran parte de por qué todo el mundo amaba América...» puesto que América es conocida en todo el mundo como el lugar de la libertad. Como expuso un estudiante brevemente, «América es conocida por su libertad y esas cosas y creo que es parte de lo que la hace buena».

Estos estudiantes también eligieron, de un modo coherente, elementos relacionados con la extensión de los derechos políticos, tales como la Proclamación de Emancipación, el movimiento por los Derechos Civiles y el sufragio de la mujer. En cada caso, ellos explicaban sus selecciones señalando la importancia de ampliar los derechos y libertades que ya disfrutaban otros americanos. Un estudiante, por ejemplo, comentó que la Proclamación de Emancipación era «otro paso hacia la libertad», mientras que otro sugirió que «ayudaba a cumplir» la Declaración de Derechos. De una manera similar, un estudiante explicó que «la Constitución dice que todo el mundo es igual» y la Proclamación de Emancipación «hizo que esto fuera verdad porque antes de eso había esclavos y no tenían los privilegios de los blancos». Incluso otro estudiante explicó que el sufragio era «un tipo de» Proclamación de Emancipación para las mujeres, e incluso otro sugirió que el Movimiento por los Derechos Civiles era importante porque beneficiaba «el último gran grupo de gente que no había conseguido sus derechos». El desarrollo progresivo y la ampliación de estos derechos y oportunidades era el tema que se mencionaba con más frecuencia en las respuestas de los estudiantes independientemente de su edad, género u origen étnico. Ellos eran claramente conscientes de las inequidades e injusticias que habían existido en el pasado —e incluso existen, hasta cierto punto— pero su énfasis en la ampliación de los derechos y libertades revelaba su preocupación de establecer que en los Estados Unidos se corrigen y se superan estas privaciones o injusticias (Barton & Levstik, 2004).

La confianza de los estudiantes en rectitud moral de su país y en su superioridad era evidente cuando debatían sobre las guerras, particularmente aquellas del siglo veinte. Para algunos estudiantes las guerras demostraban el poder militar de los Estados Unidos; uno, por ejemplo, explicaba que la Segunda Guerra Mundial mostró que «tú no te metes con América», mientras que otro pensaba que «esto mostraba que los americanos tenían un gran poder mundial». Otras veces, los estudiantes interpretaban las guerras en términos de sus efectos beneficiosos sobre la gente de otros países. Como uno dijo, Estados Unidos va a «ayudar a la gente... nosotros estábamos luchando para otra gente». Un estudiante sugirió que la Segunda Guerra Mundial demostró que «defendemos a

la gente», mientras que otro remarcó que durante la guerra, «Nosotros estábamos simplemente ayudando a otros países». Del mismo modo, un estudiante pensaba que los Estados Unidos estuvieron en la Guerra de Vietnam «por los vietnamitas», y otros explicaron que la guerra «ayudó a Vietnam a ser diferente. Bueno, ayudó al norte y al sur o algo así».

A lo largo de estas entrevistas, los estudiantes utilizaban la historia para establecer «quiénes son», no solo proporcionando una comunidad de identificación sino posicionando esa comunidad como una nación poderosa y moralmente superior. Incluso, es poco probable que hubiéramos sido capaces de identificar tal tendencia si hubiéramos pedido sólo a los estudiantes que hablaran sobre historia o sobre su identidad; de hecho, si hubiéramos pedido a un niño de diez años que hablara sobre su identidad, probablemente no se hubiera producido más información. La riqueza de estos datos proviene del hecho de que pedimos a los estudiantes que hicieran elecciones («¿Cuáles de estos hechos es más importante?») y después las justificaran («¿Por qué elegiste eso?»). Incluso los niños pequeños están familiarizados con el proceso de hacer elecciones y explicarlas, por lo tanto esto era un formato cómodo para los estudiantes; además, la presencia de pistas visuales ayudó a los estudiantes a recopilar el conocimiento previo que habría sido menos accesible si sólo hubieran estado trabajando con fuentes verbales o escritas (Levstik & Barton, 2008, capítulo 4). Al investigar esta área tan difícil de historia e identidad, un área de la que los estudiantes han hablado poco, el reto para el investigador es crear una tarea rica y significativa que posibilite que aparezcan las ideas de los estudiantes en la conversación. Pedir a los estudiantes que hagan sus elecciones y las justifiquen es una forma impactante de hacer eso.

El énfasis de los Estados Unidos en la identidad nacional basada en la historia es, en algunos casos, un enfoque positivo. El currículo de la historia presenta allí uno relato con el que la gente joven se identifica a pesar de las diferencias de género, etnia o clase y se convierte en fuerza ponderosa para mover a toda la nación junta. Pero hay un coste para el énfasis de los americanos en su identidad nacional, y este coste es la exclusión. Primero, está la exclusión de otros países; se presta poca atención a la historia mundial en los Estados Unidos, y hay pocos intentos de entender las perspectivas de otros países. El currículo también excluye en gran medida las diversas experiencias dentro del pasado nacional. Se incluye gente diferente pero sólo si la historia se ajusta a la narrativa global de libertad y progreso; se presta poca atención al continuo racismo, la explotación de clase o la discriminación basada en expectativas por razón de género (Barton & Levstik, 2004).

Para aquellos estudiantes que pueden verse mejor a sí mismos en estas historias alternativas, se hace muy difícil identificarse con la historia del progreso

y la libertad nacional, y el currículo del colegio ayuda bien poco a que se equilibren los dos. Identificarse con la historia nacional significa por lo tanto para muchos alumnos negar sus propias experiencias o las experiencias de otra gente que les importa. Algunos estudiantes, cuando se hacen adultos, no pueden retener por más tiempo las fuertes identificaciones nacionales que desarrollaron como niños. Los adolescentes americanos que son musulmanes, por ejemplo, tienen dificultad para identificarse como musulmanes y americanos al mismo tiempo. Un estudio descubrió que a veces se identifican con otros americanos a pesar de la religión y, a veces, se identifican con otros musulmanes a pesar de la nacionalidad. Pero el currículo escolar, con su énfasis en una sola identidad de los Estados Unidos, había hecho poco para ayudarles a entender cómo podrían combinar esas identidades en un todo integrado¹.

Cuando empecé a hacer estudios en Irlanda del Norte, me enfrenté a una relación muy diferente entre historia e identidad, porque no hay una sola historia que se enseña en los colegios. Los Nacionalistas y los Unionistas tienen sus propias interpretaciones del pasado y aunque se centran en muchas ocasiones en los mismos hechos de la historia, utilizan diferentes marcos narrativos para dar sentido a esos hechos. Para los Nacionalistas, la historia es la historia de la conquista y explotación británica, y es indiferente al sufrimiento irlandés, y es la oposición a las aspiraciones de la gente de Irlanda. Para los unionistas, la historia es aquélla del desarrollo de las instituciones británicas, particularmente las libertades políticas y religiosas; es la historia de la traición irlandesa y su propia e inquebrantable defensa de la libertad. Es imposible hablar de «nosotros» de la forma que lo hacen los estudiantes y profesores americanos porque hay dos «nosotros» —el Católico/Nacionalista «nosotros,» y el Protestante/Unionista «nosotros»—. Yo esperaba entonces oír hablar a los estudiantes no sólo sobre una narrativa nacional con la que identificarse sino dos diferentes, dependiendo de su origen religioso y político (Levstik & Barton, 2008, capítulos 14-16).

El currículo escolar en Irlanda del Norte, sin embargo, complicó mis expectativas en este estudio. Todos los colegios allí siguen un currículo común, a pesar del hecho de que no hay una perspectiva compartida sobre el pasado. A nivel de primaria, hasta la edad de 11 años, los colegios hacen esto evitando la historia de Irlanda del Norte en conjunto; ellos no estudian los orígenes y su desarrollo nacional de la misma forma que los jóvenes estadounidenses estudian la Revolución Americana o la Guerra Civil. En su lugar, estudian la vida social de la gente en diferentes momentos y lugares—cómo era la vida para la gente del Mesolítico, cómo vivían los vikingos y la vida diaria durante

¹ Basado en investigaciones maestros no publicadas de la Universidad de Cincinnati

la era victoriana o durante la Segunda Guerra Mundial. Aunque han estudiado estos temas en relación con Irlanda del Norte —estudian la gente del Mesolítico que vivió allí, cómo era el colegio en el siglo diecinueve y cosas así— no se presta atención a la historia de Irlanda del Norte como una unidad social o política y tampoco a los temas controvertidos. Los alumnos estudian la historia que tuvo lugar en Irlanda del Norte pero no estudian la historia de Irlanda del Norte, y no hay ningún intento por crear un sentido de identidad nacional compartida.

Esto presentaba un reto al tratar de intentar entender cómo conectan historia e identidad los estudiantes de primaria. No podía pedirles que seleccionaran personas o hechos significativos históricamente hablando, porque no se podía esperar que les fuera lo suficientemente familiar cualquier persona o hecho en concreto para que el ejercicio pudiera ser significativo. Sin embargo, les pregunté a los estudiantes por qué era importante estudiar historia y por qué era una asignatura escolar. Cuando hice esto, obtuve unas respuestas diferentes de aquéllas que obtuve de los estudiantes en los Estados Unidos. Los estudiantes de primaria de Irlanda del Norte dieron respuestas como estas:

«La historia es importante para entender el modo en el que la gente vivía y se manejaba en la vida diaria.»

«Tú aprendes cómo se vivía en el pasado y cómo se sentiría otra gente en su vida y cosas así.»

«Simplemente te da un punto de vista diferente del que tenemos, te explica cómo era la vida entonces y no ahora.»

«Es fantástico, es maravilloso ver lo que tú, te has perdido antes de nacer.»

«Nosotros llegamos a saber lo que pasó hace mucho tiempo, y es muy interesante porque es muy diferente de lo que hacemos ahora, así es.»

Para estos estudiantes, no había evidencia de que conectaran la historia con su propio sentido de la identidad o que sus identidades personales estuvieran relacionadas con cómo entendían el propósito o el significado de la historia. De hecho, para ellos, el propósito de la historia era aprender aquello que era diferente de ellos, y la única vez que ellos utilizaban pronombres como «nosotros» era para desvincularse del «nos» de la gente que consideraban digna de estudio en la historia. Este patrón demostraba ciertamente que el estilo estadounidense de conectar la historia con la identidad nacional no era en ningún modo universal. Para mí, como investigador, destacaba la importancia de tener una mente abierta para que pudiera ser capaz de oír la voz de los estudiantes cuyas perspectivas eran muy diferentes de aquéllas a las que yo estaba acostumbrado.

Por su puesto, al final muchos estudiantes llegan a desarrollar identificaciones históricas que están fuertemente unidas a los puntos de vista de los

Nacionalistas o los Unionistas, y el currículo de secundaria intenta reflejar ese tipo de identificación, aunque sea de una manera tácita. Durante los primeros tres años de la educación secundaria, cuando la historia lo requiere, los estudiantes aprenden sobre el pasado de Irlanda del Norte; estudian todos los hechos que son importantes para entender los orígenes políticos y demográficos de la región, al menos hasta su división en 1921. Se estudia el asentamiento normando en Irlanda, la colonización del Ulster en los siglos dieciséis y diecisiete. El movimiento Home Rule, y cosas de ese tipo. Al hacer esto, se enfrentan frontalmente con muchos de los temas más controvertidos del pasado de la religión. Pero todavía no ha surgido un intento por crear una identidad compartida; estudian el punto de vista Unionista y el Nacionalista, pero ni se presenta la versión con la que los propios estudiantes deberían identificarse ni hay una visión de consenso y separada del pasado que se presente como una alternativa a la visión de la historia que tienen los Unionistas por un lado y los Nacionalistas por otro (Barton & McCully 2005, 2010). Un pasaje típico de un libro de texto, por ejemplo, podría incluir una descripción neutral de un hecho histórico controvertido, seguido de una cita que represente las perspectivas de ambas comunidades y, con frecuencia, un ejercicio pidiendo a los estudiantes que imaginen cómo hubiera pensado cada bando del hecho.

El objetivo del currículo de historia en secundaria en Irlanda del Norte es proporcionar una alternativa a las visiones partidistas del pasado; el currículo no presenta una narrativa oficial justificando los planes políticos o sociales actuales, y no hay un solo intento directo. Una meta subyacente del currículo es al final del último año de educación obligatoria, la historia debería contribuir a entender en mayor medida los diferentes orígenes culturales y políticos entre la gente joven de Irlanda del Norte, y eso debería proporcionar por lo tanto una alternativa a las historias presumiblemente partidistas y sectarias con las que ellos se tropiezan fuera del colegio. Aunque puede haber desviaciones entre el currículo oficial que se presenta, un gran número de evidencias indica que los profesores se mantienen fieles a los requerimientos formales y que ellos tratan sistemática y concienzudamente las diferentes perspectivas de un modo justo y equitativo. (Education and Training Inspectorate, 2006; Kitson, 2007; McCombe, 2006). La alternativa que proporciona el colegio radica no en presentar una narrativa diferente o en retar directamente aquella con la que los estudiantes ya están familiarizados, sino en presentar un modo diferente de enfocar la historia—uno que conlleve una perspectiva analítica y alejada, y un equilibrio entre los puntos de vista conflictivos.

Mi colega Alan McCully y yo mismo queríamos saber hasta qué punto este currículo era efectivo; queríamos investigar si las identificaciones políticas partidistas eran menos importantes cuanto más estudiaban los alumnos un tipo de historia que no justificaba una narrativa nacional repleta de identidad, o inclu-

so no estaba relacionada con las identificaciones históricas en absoluto. Los estudios anteriores habían estado encaminados a las identificaciones de la gente joven en Irlanda del Norte, pero este estudio no estaba relacionado directamente con la historia, y estaba limitado en gran medida por las encuestas. Una de las desventajas de las encuestas para un estudio es que se complica con temas como la identidad es que las categorías se tienen que establecer generalmente de antemano. Sospechábamos, sin embargo, que si pedíamos simplemente a los estudiantes que se identificaran como «irlandés», «británico», «norirlandés», o «europeo» era poco probable que captáramos la complejidad de su pensamiento.

Decidimos llevar a cabo una tarea consistente en clasificar dibujos, en la que los estudiantes, por parejas, creaban agrupaciones de imágenes históricas y elegían aquéllas con las que se identificaban más. Esta tarea estaba basada en cierta medida en la técnica de parrilla de repertorio de Kelly (1955), que estaba diseñada para descubrir el constructo por el que los individuos organizan sus experiencias. Los procedimientos originales de Kelly han sido modificados y utilizados en diferentes contextos a lo largo de los años (Ryle 1975, Scheer 1996), y lo considerábamos especialmente apropiado para el estudio porque nuestro interés recaía en las ideas que los estudiantes usaban para conceptualizar las tendencias, las personas y los hechos históricos. Dimos a los estudiantes un juego de 28 imágenes, algunas de las cuales estaban acompañadas de un breve pie de foto. Elegimos estas imágenes para que los estudiantes pudieran responder a un amplio abanico de gente y hechos de la historia de Irlanda y Gran Bretaña. Tras presentar los juegos de imágenes a las parejas de estudiantes, les pedimos que las organizaran en grupos que iban juntos. Entonces les preguntamos a los alumnos qué categorías o qué imágenes individuales tenían más relación con ellos o quiénes eran. Después les preguntamos por qué pensaban que la historia era importante para la gente de Irlanda del Norte, por qué era un tema que se estudiaba en el colegio y si la gente tenía diferentes ideas sobre la historia y por qué.

Este estudio reveló un grupo complejo de relaciones entre las identificaciones de los estudiantes y su sentido de la identidad. Primero, los estudiantes eran bien conscientes de que el propósito tácito del currículo iba a mostrarles una variedad más amplia de perspectivas de la que era posible que encontrarán fuera del colegio y ellos apoyaban este objetivo en su totalidad. Eran sumamente críticos con sus iguales y con los adultos que estaban tan limitados para entender la historia que no podían entender la perspectiva de la otra comunidad. Los alumnos eran bastante inflexibles con que la historia en los colegios debiera hacerles cambiar sus propias ideas sobre los temas sociales importantes exponiéndolos a una información más variada de la que era posible que consiguieran fuera del colegio y, particularmente, exponiéndolos a múltiples pun-

tos de vista. Un grupo de estudiantes justificó el estudio de la historia precisamente en estos términos, como se sugiere en las siguientes citas:

«Te da una perspectiva de lo que pasó, gran parte de ella la aprenderás fuera de cualquier modo, pero te da, intenta hacer los hechos tan homogéneos como puede, no se centras en un punto de vista, intenta integrar los dos, intenta mirar las dos posturas.»

«Si estuvieras estudiando el Alzamiento de Pascua fuera del colegio, tú solamente escucharías una parte de la historia...El colegio te da libros con las dos versiones, tienes hechos de ambos lados.»

«En casa te cuentan sólo una versión, pero en el colegio te explican las dos.»

«Bueno, mucho de lo que escuchas fuera del colegio es de una versión. Todo tiene que ver con rellenar tu cabeza con la historia de uno de los lados. Pero cuando vas al colegio, llegas a oír también la historia del otro lado.»

«Tienes la de los dos lados.....Si estás fuera quizá oigas la historia de uno de los bandos...Aún cuando estés en un colegio Protestante o Católico o en uno mixto, probablemente no tendría que ser partidista...Como un bando no debería considerar sus historias como correctas y el otro estar equivocado, te contarían los dos.»

Sin embargo, a pesar de lo que dijeron los estudiantes, sus identificaciones históricas no se hacían evidentes por más que estudiaran historia en el colegio; de hecho, sus identificaciones reales eran más fuertes y más pronunciadas (Barton & McCully, 2005). Cuanto más estudiaban historia a nivel de secundaria, más interesados estaban en la historia de sus propias comunidades políticas y religiosas, y más identificados estaban con esas comunidades. Después de sólo un año estudiando historia, los alumnos tenían un amplio número de identificaciones históricas (incluyendo yacimientos arqueológicos, el Titanic, las guerras mundiales y los castillos y otros edificios) y explicaban aquéllas identificaciones de diferentes modos –apuntando conocimiento personal e interés, proximidad física, y estudio en el colegio–. Tras el tercer año de estudio, sin embargo, sus elecciones y explicaciones se habían reducido considerablemente y era mucho más probable que se centraran en imágenes relacionadas con su propio origen nacional, religioso y cultural. Más aun, sus respuestas se hicieron mucho más específicas, puesto que usaban el contenido que habían aprendido en el colegio para añadir detalle y contexto a sus identificaciones.

Además, aun cuando los estudiantes hablaban de la necesidad de entender ambas perspectivas, no entendían realmente la perspectiva de la otra comunidad en absoluto; lo que entendieron era el punto de vista de su propia comunidad y no estudiaron historia en el colegio más, como mucho, entendieron los hechos que se consideraban importantes para su propio bando, pero no para el otro. Aun cuando el currículo escolar no hace nada para promover la iden-

tividad, hay muchas fuerzas fuera de los colegios en Irlanda del Norte que la promueven –identidad sectaria– y muchos estudiantes, conforme avanzan en el colegio, empiezan a separarse de la historia de un modo selectivo y para reafirmar las identidades que están desarrollando fuera. Si ignoramos las identidades históricas de los estudiantes, entonces el currículo escolar de Irlanda del Norte puede ser estar realmente apoyando esas identidades; y si no proporcionamos una identidad alternativa, los colegios pueden dejar que los estudiantes sean las víctimas de las identidades históricas disgregadoras que hay fuera de los colegios. Si los colegios de los Estados Unidos hacen demasiado para promover una sola identidad nacional, los de Irlanda del Norte parecen no hacer demasiado.

Estos temas no se limitan obviamente a Irlanda del Norte y los Estados Unidos. Los países a lo largo de todo el mundo, se enfrentan al reto de crear una identidad estable y coherente en vista de la diversidad cultural, étnica y religiosa, y los educadores –particularmente de los educadores de historia– se les ve como si jugaran el papel principal de este proceso. Si miramos al futuro, pienso que hay un número variado de caminos que la enseñanza de la historia puede emprender, y cada uno presenta retos para los investigadores de educación.

Primero, como alguno de mis colegas demandarían, podríamos simplemente fingir que esto no importa. Desde esta perspectiva, la historia debería ser presentada como una disciplina académica y los estudiantes deberían aprender las aptitudes para la investigación académica –evaluación de las fuentes, creación de cuentas y cosas así–. Intentar hacer conexiones con las identidades de los estudiantes o las necesidades de la sociedad simplemente corrompe al sujeto.

Segundo, podríamos intentar imponer una simple y unificada identidad nacional de un modo más enérgico a pesar de su diversidad o sus ideas y experiencias. Este es el enfoque que se tiene actualmente en los Países Bajos, donde el currículo ahora se centra en un grupo de 50 hechos históricos de la nación, en un intento de imponer un sentido monolítico de la identidad holandesa sobre una población diversa que va creciendo.

Por otro lado, un tercer enfoque es crear un currículo mas diverso en lugar de que esté unificado, para que más estudiantes se vean reflejados en la historia que aprenden en el colegio (Barton, 2009). Los estudiantes asiáticos en los colegios de California me han contado que les gusta estudiar a los budistas en la historia porque ellos mismos son budistas; a los estudiantes mexicanos les gusta estudiar a los aztecas porque sus familias son de México; y un profesor en los Países Bajos me dijo que sus estudiantes turcos sonríen con orgullo siempre que ella menciona que el tulipán, el símbolo nacional de los Países Bajos, es originario de Turquía. Ciertamente, deberíamos ser capaces de pensar

en los diferentes modos de incluir los diversos grupos en el currículo de modo que no los posicione como enemigos.

Otro enfoque también busca diversificar el currículo, pero de modos más fundamentales. En lugar de simplemente añadir unas pocas experiencias diversas a la historia nacional, podríamos intentar crear una nueva imagen de esa historia para que se hiciera más grande y más inclusiva con las identidades (Barton & Levstik, 2004). Más que contra una historia asociada a una sola tradición cultural, con un reconocimiento ocasional de la diversidad, podríamos probar a mirar cómo han afectado a la gente los hechos históricos en una región, no sólo aquéllos que han sido tradicionalmente los temas de la historia del colegio. Este enfoque podría también trascender las fronteras nacionales y muchos educadores de la historia han estado luchando con cómo los colegios podrían crear una mayor identidad europea más que identidades unidas a naciones-estado particulares (Macdonald, 2000).

Volviendo a imaginar lo nacional –o transnacional– la identidad, sin embargo, casi seguramente requerirá que contemos no sólo una historia diferente sino una más. Tiene poco sentido intentar crear un sentido de identidad europeo, por ejemplo, si este simplemente es el de la historia del progreso de los blancos cristianos en gran escala. Para ser significativo, las identidades generales tendrán que ser más complejas, diversas e inclusivas que aquéllas que normalmente se encuentran en las historias nacionales. En los Estados Unidos por ejemplo, hemos alentado a los estudiantes a que se identifiquen con una larga serie de hombres blancos de elite, que han promovido el expansionismo; quizá sería mejor fomentar la identificación con la larga serie de gente diversa que ha trabajado por la democracia y el pluralismo (Barton & Levstik, 2004). Quizá incluso más importante, podemos fomentar la identificación con las entidades políticas que son imperfectas y que han incluido su parte de episodios trágicos –puesto que si pedimos a los estudiantes que se identifiquen sólo con la perfección, no sólo distorsionaremos los documentos históricos sino que sembraremos las semillas de la discordia, puesto que no hay nación que pueda cumplir con esos principios–.

Finalmente, podríamos captar a los estudiantes más directamente reflejándolos en temas de identidad. Más que tratando de imponer una identidad a los estudiantes –sin importar su diversidad y complejidad– podríamos invitarles al proceso de entendimiento de cómo se crean las identidades a través del uso de la historia, de cómo se han usado las identidades tanto históricamente y en el mundo contemporáneo, y de cómo las identidades pueden servir o bien a incluir o bien a excluir diversos grupos.

Se puede elaborar y justificar cualquiera de estos enfoques puede ser elaborado o justificado por parte de los eruditos y los que diseñan la política, pero

si van a tener que impactar en los estudiantes, entonces el estudio es crítico. Necesitamos entender lo que sucede cuando las identidades de los estudiantes interactúan con el currículo del colegio. ¿A qué le prestan atención?, ¿Qué ignoran? ¿Cómo influyen sus identidades a su interpretación del contenido? ¿Influye el currículo realmente en sus identidades, o hay otras influencias demasiado fuertes para que los colegios tengan un impacto? Para investigar estas cuestiones, necesitamos métodos que sean abiertos y flexibles, y que busquen entender el mundo desde las perspectivas de los estudiantes. De lo contrario, corremos el riesgo de felicitarnos a nosotros mismos por conseguir algo que tiene menos relevancia para los estudiantes de lo que podemos imaginar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, B. R. O. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- AVERY, P. G., & SIMMONS, A. M. (2000/2001). Civic life as conveyed in United States Civics and History textbooks. *International Journal of Social Studies*, 15, 105-130.
- BARTON, K. C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. In L. Symcox & A. Wilschut (eds.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 265-282.
- BARTON, K. C. & LEVSTIK, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. New York: Routledge.
- BARTON, K. C. & MCCULLY, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85-116.
- BARTON, K. C. & MCCULLY, A. W. (2010). «You can form your own point of view»: Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record*, 112, 142-181.
- EDUCATION AND TRAINING INSPECTORATE (2006). *History matters: Report of a survey on the extent to which the teaching of history in post-primary schools helps prepare young people to live in Northern Ireland's divided and increasingly pluralist society*. Bangor, Northern Ireland: Department of Education Northern Ireland.
- GREVER, M., HAYDN, T. & RIBBENS, K. (2008). Identity and school history: The perspective of young people from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*, 56, 76-94.
- HOBSBAWM, E. J. & RANGER, T. O. (1983). *The invention of tradition*. New York: Cambridge University Press.
- KELLY, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs, vol. 1: A theory of personality*. New York: Norton.

- KITSON, A. (2007). History education and reconciliation in Northern Ireland. In E. A. Cole (ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 123-154.
- LEE, P. & HOWSON, J. (2009). «Two out of five did not know that Henry VIII had six wives»: History education, historical literacy, and historical consciousness. In L. Symcox & A. Wilschut (eds.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 211-261.
- LEVSTIK, L. S. & BARTON, K. C. (2008). *Researching history education: Theory, method, and context*. New York: Routledge.
- MCCOMBE, J. (2006). *School history and the introduction of Local and Global Citizenship into the Northern Ireland curriculum: The views of history teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ulster, Coleraine.
- MACDONALD, S. (ed.) (2000). *Approaches to European historical consciousness: Reflections and provocations*. Hamburg, Germany: Körber-Stiftung.
- RYLE, A. (1975). *Frames and cages: The repertory grid approach to human understanding*. New York: International Universities Press.
- SCHEER, J. W. (1996). A short introduction to personal construct psychology. In J. W. Scheer & Ana Catina (eds.), *Empirical constructivism in Europe: The personal construct approach*. Giessen, Germany: Psychosozial Verlag, 13-17.
- SMITH, R. M. (2003). *Stories of peoplehood: The politics and morals of political membership*. Cambridge: Cambridge University Press.

LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
ALGUNOS EJEMPLOS RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE Y LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN QUEBEC

MARC-ANDRÉ ÉTHIER

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

DAVID LEFRANÇOIS

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (OUTAOUAIS)

INTRODUCCIÓN

En Quebec, a principios de los años 2000, el Estado implantaba un nuevo currículum, primero en primaria y después en secundaria. Este nuevo contexto interesó a los didácticos de la historia de la última generación. Esta ponencia relata los principales resultados de sus investigaciones cualitativas, pero también a veces los límites de sus investigaciones, los problemas con los que se han encontrado y las preguntas que han quedado desatendidas. No se trata pues ni de un examen exhaustivo de los escritos que tratan de las investigaciones llevadas a cabo en francés en Quebec a propósito de este tema, ni de una comparación con aquellas que se han hecho en otros lugares del mundo, ni de un ensayo sobre la investigación cualitativa en general o los problemas que derivarían universalmente. Contiene dos partes. La primera concierne las investigaciones hermenéuticas. La otra retoma resultados de investigaciones con datos inducidos.

INVESTIGACIONES HERMENÉUTICAS

El tipo de investigaciones cualitativas más familiarizada con los didácticos cuya formación de base es la historia o la filosofía, es la hermenéutica. No nos extrañará por lo tanto que los programas y manuales hayan sido objeto de numerosas investigaciones sobre los fines de la ciudadanía y la educación de la ciudadanía que pretenden ofrecer los programas de historia y sus manuales.

Los programas

El *programa de formación de la escuela quebequés* presenta la formación de personas autónomas y capaces de actuar como ciudadanos comprometidos y críticos como una de las principales misiones de la escuela (MÉQ, 2004: 4). El programa menciona la palabra ciudadano o sus derivados (ciudadano, ciudadanía, etc.) en 247 ocasiones de las cuales más de la mitad conciernen el programa de historia. Afirma que, en secundaria, la tarea de formar «[...] ciudadanos responsables, capaces de poner su inteligencia y sus competencias al servicio del bien común» (MÉQ, 2004: 21)¹ corresponde primero a *la Historia y la educación para la ciudadanía*, los otros cursos por delante de él sirven de coadyuvantes. Ahora bien, varios consideran el programa elíptico o ambivalente en lo que se refiera a la educación para la ciudadanía (Lefrançois, 2004; McAndrew, 2004).

Hemos analizado la finalidad de los programas de historia de secundaria, y esto, a partir de la clasificación de Westheimer y Kahne (2004: 327-269)². Esta divide en tres tipos a los ciudadanos que quieren formar las escuelas norteamericanas. Los ciudadanos de primer tipo, llamados «ciudadanos responsables», se conforman con lo que «la sociedad» les pide, por ejemplo identificándose con los intereses y los valores en vigor en la nación a la que pertenecen o regalando ropa a los pobres. Los del segundo tipo, los ciudadanos implicados, participan en la vida social y comunitaria, por ejemplo haciendo voluntariado para un organismo de recogida de ropa. Encontramos menos a los del tercer tipo, los ciudadanos orientados hacia la justicia. Los que intentan identificar los problemas sociales (la falta de ropa para los pobres, por ejemplo) y las causas generales de éstos y quieren reformar la sociedad para eliminarlos, por ejemplo organizando una campaña electoral, una petición, una huelga, una manifestación, etc.

Los resultados de esta gestión hermenéutica muestran que las pretensiones del programa quebequés de historia no pueden estar estrictamente asociados a la formación de un solo tipo de ciudadano. En efecto, el programa no impone que los alumnos adopten un comportamiento de sumisión a la autoridad ni una identidad étnica. Al contrario, una de las principales misiones es la de enseñar

¹ Una contribución también esperada de las clases de *Ética y cultura religiosa, de Geografía y de Ciencia y Tecnología*.

² El cuadro conceptual de este artículo influyente ha sido elegido por razones de conveniencia: corresponde (aunque parcialmente) a nuestra ideología. Por supuesto, los escritos sobre la educación para la ciudadanía por la enseñanza de la historia abundan en Canadá y en todo el mundo, pero sería presuntuoso, superficial y no pertinente (considerando los límites y el objeto de esta breve ponencia) lanzarse ahora en una discusión sustancial de estos escritos.

a los alumnos a comprometerse en debates sobre los asuntos sociales vivos, y esto, manejando una reflexión instrumentada (MÉQ, 2004: 337, 348). El programa no es pues del primer tipo, aunque participe en la estructuración de la identidad del alumno dándole acceso a referencias que le permitan comprender su pertenencia a una colectividad que comparte valores comunes, notablemente aquellos que están asociados a la democracia (MÉQ, 2004: 295).

No sugiere, sin embargo, que se apliquen los principios de la participación ciudadana democrática fuera de la clase. Por lo tanto no es tampoco del segundo tipo, aunque promueva la implicación de cada uno en las instituciones públicas (MÉLS, 2007a: 349).

No propone tampoco probar la legitimidad de ciertas normas sociales, jurídicas o políticas a través de la deliberación racional entre alumnos en auténticos debates públicos ni considerar el impacto de jóvenes en la construcción de normas. No se trata pues de un programa del tercer tipo, aunque insista en la participación en los debates, aunque la memorización de una «serie de conceptos, de valores o de prescripciones sociales predefinidas y descontextualizadas» (MÉQ, 2004: 499) sea expresamente excluida y aunque el programa proponga que el alumno aprenda que «a pesar del discurso democrático igualitario perduren ilegalidades reales a las cuales habrá que hacer frente y respecto a las cuales tendrá que tomar una posición eventualmente» (MÉQ, 2004: 348). El programa es pues un híbrido de diversos tipos, los dos primeros son codominantes y el tercero recesivo.

Considerando lo que precede y el hecho de que los niveles máximos de desarrollo de estas competencias no puede ser alcanzada en solo cuatro años, se trataría, según los diseñadores del programa de formación, de formar, en *Historia y educación para la ciudadanía*, a ciudadanos capaces de problematizar la realidad, de determinar su propia opinión y de construir su propia identidad, pero no de inculcarles una doctrina o una ideología pervirtiendo la historia.

Sin embargo, por supuesto que hay una ideología subyacente en el programa: los buenos ciudadanos deberían necesariamente *adherirse* a ciertos principios («como el Estado de derecho o el sufragio universal»), *privilegiar* ciertos valores («como la justicia, la libertad o la igualdad») y *adoptar* ciertos comportamientos («como la participación, el compromiso o la toma de posición»). De esa manera, el alumno reinvierte sus conocimientos históricos para «reconocer», «identificar» y «delimitar» las instituciones, los valores, los retos, las identidades sociales, y no para *evaluar* las consecuencias de los modos de organización social sobre la diferencia social, *militar* por los intereses oprimidos y explotados, *influir* sobre la trayectoria del mundo de los adultos y de los jóvenes...

Los manuales

Los manuales ocupan un lugar importante en la enseñanza y de alguna manera, encarnan el programa. En una investigación sobre el tipo de recursos y de métodos propuestos en historia en secundaria, Boutonnet explicaba que el contenido de historia, la iconografía y las situaciones propuestas para ejercer el método histórico y desarrollar la conciencia ciudadana están afectados por los compromisos (entre el ministerio, los autores, los evaluadores y los editores) cuyos manuales son el fruto (Boutonnet. 2009: 15, 25, 14).

De manera general, la mayor parte del tiempo de clase se dedicaría a la utilización de manuales. En realidad, o por lo menos esa es la intención de los autores, los manuales se sustituirían incluso en los programas y por su estructura se presentarían por lo demás como poseedores de la realidad. Además, aunque el programa propone un acercamiento por competencias y una construcción progresiva de los saberes, los criterios de evaluación del conjunto no alentarían un tipo de aprendizaje complejo, reflexivo y estático. Los manuales impedirían a los alumnos que se encargaran de la gestión de construcción de sentidos y de reconstrucción de saberes.

Las situaciones de aprendizajes propuestas no acostumbran a los alumnos a cooperar, debatir, practicar acciones democráticas, etc. Las fuentes son a menudo utilizadas de manera inapropiada y no invitan a la reflexión. Las consignas inciden más en la localización y en la transcripción de la información de los manuales. El conjunto desarrolla, mecánicamente, decorativamente y marginalmente, una conciencia ciudadana verbal o ficticia (Boutonnet. 2009: 91-92). En definitiva «por un lado, el programa quiere una actitud reflexiva, crítica, autónoma», pero «por otro, conjuntos didácticos van más allá de la simple lógica de transmisión de un saber histórico [...] De la memorización de un saber a la construcción crítica de un saber, hay una gran distancia.» (Boutonnet. 2009: 34-35).

En el plano del contenido de los conjuntos didácticos del segundo ciclo de secundaria, notamos que el acento está puesto todavía en los franceses y muy poco en los Amerindios, ingleses y otras comunidades culturales. Las comparaciones con otras partes del mundo sirven a menudo de realce para valorar las normas sociales, el modo de vida y el modelo político quebequés actual.

No obstante, más investigaciones relacionadas con estas cuestiones se deben llevar a cabo, así como el uso que los alumnos y los profesores hacen del material, pero también los cuadernos de actividades complementarias que los padres compran siguiendo las peticiones de varios profesores. Estos cuadernos complementarios no son admitidos. Varios proponen ejercicios de localización y de transcripción de la información. Sus efectos de memorización y de comprensión de la información sobre el desarrollo de habilidades intelectuales de

alto nivel o sobre la consolidación de actitudes y habilidades de estudio intenso y a toda velocidad, no han sido todavía estudiados.

Uno de los límites más importantes de las investigaciones de este tipo es, por supuesto, no atenerse al texto de los programas, de sus manuales o de sus tests y no a la manera en la que se enseñan o se evalúan, a los valores, fines, ideas y prácticas de los profesores, alumnos y padres, a las condiciones y medios de enseñanza, a lo que pasa en las otras clases y así con todo.

LAS INVESTIGACIONES A PARTIR DE DATOS INDUCIDOS

Estas investigaciones se apoyan en las características, prácticas, competencias y representaciones de los profesores y de los alumnos.

Los profesores

Un número restringido de investigaciones (pero en rápido crecimiento) se interesa en los profesores de historia. En esta sección, recurrimos en parte a tratar de la información inicial y continua de los profesores, de su opinión sobre la reforma, de sus prácticas habituales y de sus condiciones de enseñanza.

La formación inicial. En Quebec, desde 2001, los programas de once universidades han acordado conceder, al término de sus formaciones, los diplomas necesarios con el fin de obtener una autorización de enseñar en primaria y en secundaria (MÉQ, 2001). Las formaciones para la enseñanza en primaria o en secundaria comportan cada una 120 créditos universitarios. Esto comprende una veintena de créditos consagrados a las 720 horas de prácticas en enseñanza, las cuales se reparten en los cuatro años de diplomatura. Cuotas impuestas a las universidades, las plazas son contingentes; las universidades admiten a los candidatos que hayan presentado los mejores resultados escolares normalizados.

Una de las principales diferencias entre las dos formaciones, en lo que se refiere a las ciencias sociales, se debe a la cantidad de cursos disciplinarios y de didáctica que los estudiantes que se forman para ser maestros siguen en este dominio. En la diplomatura de educación preescolar y en enseñanza primaria, así como en la diplomatura de enseñanza en adaptación escolar y social (opción primaria), siguen en general un curso de tres créditos, a veces dos. Un sondeo del *Comité de reconocimiento de los programas de formación en enseñanza* (CAPFE) junto a estudiantes de estos programas, de sus profesores y encargados de curso, tanto disciplinarios como didácticos, así como los supervisores de las cuartas prácticas hace pensar que los estudiantes dominan mal las ciencias sociales (salvo quizás lo que abarca la historia de Quebec posterior

a 1980), les enseñan poco durante sus prácticas y al igual que los profesores que los acogen, los consideran raramente como una asignatura importante (CAPFE, 2008: 7-9; MÉLS, 2006).

Informaciones fragmentarias muestran que varios cursos disciplinarios están directamente relacionados con temas a los que se consagra obligatoriamente la mayoría de las horas de enseñanza en secundaria, pero no todas. Al contrario, aunque se exigen profesores que inicien a sus alumnos, por ejemplo, a la historia mesopotámica, oriental o africana, a la historia cultural o social, a la historia del trabajo, las mujeres y las mentalidades, la mayoría de los futuros profesores no habrán recibido cursos sobre esos temas en la licenciatura. Al contrario, los cursos que siguen en la diplomatura se refieren a otros temas que son de gran interés y son también formadores, pero que sin embargo no están directamente relacionados con el programa.

Aunque la situación varía de una universidad a otra y de un profesor a otro o de encargados de unos cursos a otros, las clases magistrales y los exámenes de elección múltiple son más frecuentes que los trabajos con fuentes. Se trata de una paradoja, ya que es un aspecto central de la enseñanza previsto en secundaria y porque todos los cursos de la licenciatura de enseñanza deben desarrollar explícitamente 12 competencias profesionales, de las cuales la primera concierne la familiaridad con el espíritu de la disciplina que se tiene que enseñar (MÉQ, 2001).

En las entrevistas individuales de investigaciones llevadas a cabo en el 2006-2007 ante 54 encuestados, los que acababan el BES de universo social (diplomatura en enseñanza secundaria, especialidad de historia y geografía) evocaban, por otra parte, la investigación o el método histórico como medio para adquirir los conocimientos, pero describían la investigación o el método de manera desencarnada y poco relacionada con las clases que daban quizás para hacer que los alumnos fuesen más críticos con Internet. Reconocían haberlo utilizado raramente (o nunca) ellos mismos en la universidad. Las «investigaciones» (a menudo resúmenes de textos de segunda mano) hechas en historia, en todos los niveles de enseñanza, les parecían no obstante útiles (Éthier y Lefrançois, en prensa).

Sin embargo, si en secundaria, algunos profesores con experiencia poseen una licenciatura o un doctorado en historia o en didáctica de la historia, otros, formados antes de 2001 tienen una formación mono disciplinaria corta (por ejemplo, dos años en geografía o en historia) y una formación en enseñanza reducida o una formación ecléctica combinando dos disciplinas enseñadas en secundaria (como historia y química o educación física) con una formación en enseñanza, mientras que más de un tercio de los cursos de historia están impartidos por profesores formados para enseñar otra cosa (como la geografía, la

moral o el francés), o bien porque completan su tarea, o bien porque han sido trasladados (MÉQ, 1997).

A día de hoy, sin embargo, las investigaciones no permiten establecer el efecto de estas diferentes formaciones de maestros sobre el desarrollo de su propio pensamiento histórico o sobre su capacidad para desarrollar la de sus alumnos.

La formación continua. Una vez contratados, los profesores tienen poco acceso a la formación continua para adaptar el currículo, profundizar sus conocimientos sobre la materia, etc. Los congresos, las sesiones de formación ofrecidas por el ministerio de Educación o el trabajo con un consejero pedagógico son los principales medios con los que cuentan. Ahora bien, las formaciones ministeriales y jornadas pedagógicas son raras, mientras que los fondos para participar en un congreso disminuyen, como el número de consejeros pedagógicos. De manera que, según lo que dice Jutras en su investigación colaborativa, al principio de la reforma, los profesores sentían cruelmente la ausencia de ocasiones para clarificar su nueva función educativa, la falta de explicación sobre los fundamentos teóricos e ideológicos o sobre las razones sociales y políticas de integración de la educación para la ciudadanía en la enseñanza de la historia, la falta de apoyo personalizado, de material adaptado, de información sobre las competencias y la educación, etc. (Guay y Jutras, 2004). Parece que ese sentimiento no era excepcional, gratuito ni volátil, dado que Moisan vio lo mismo en su propia investigación: los profesores de historia de Quebec no tienen el placer de disertar casi nunca sobre los fundamentos teóricos e ideológicos fuera del programa; deben hacerse rápidamente una idea sobre la cuestión y cada uno construye su propia representación de su mandato y es a partir de esa idea que él o ella adaptará la asignatura que tenga que presentar a los alumnos (Moisan, en prensa).

La opinión de los profesores sobre la reforma. En este contexto, no es de extrañar el apoyo desigual que dan a la reforma los profesores que están ejerciendo. Ninguna categorización estricta puede rendir cuentas por el momento de la distribución de las opiniones, pero los críticos de los programas emitidos por los profesores de 2º ciclo de secundaria son más considerados que los de 1º ciclo o los de profesores de primaria. En la investigación ya citada, Jutras añade que, a lo largo de las discusiones, los profesores han expresado un malestar para con el nuevo programa, sobretudo respecto a la relación que tiene que establecerse en historia y la evolución de la ciudadanía en los alumnos o de la razón de ser en su saber tácito (Jutras, en prensa).

En el mismo momento, la mayoría de entre los 54 que acababan la diplomatura de enseñanza de las ciencias sociales en secundaria interrogados en 2007, en el cuadro de una investigación financiada por el FQRSC, dicen, al contrario, que se apoye la reforma de los programas en secundaria porque implica un mayor número de horas de enseñanza de historia, y esto, a veces por razones nacionalistas (quebequesas). La mayoría suscriben el alza de la importancia acordada a la ciudadanía en las clases, dado que se abre al mundo y desarrolla el espíritu crítico, según ellos (Éthier y Lefrançois, en prensa).

Las prácticas habituales. Los escritos metodológicos previenen generalmente de los numerosos rodeos que alteran los resultados de estudios de prácticas de enseñanza observadas o declaradas. Disponemos de algo que nos revela un retrato creíble, aunque hay muchas lagunas y resulta muy frágil.

En primaria, numerosos sondeos, la mayoría llevados a cabo por Lenoir o Lebrun (Lenoir, Hasni y Lebrun, 2008) muestran constantemente la poca importancia que acuerdan los profesores (tanto a lo largo de su formación como cuando enseñan) a las ciencias sociales (comparativamente a las que acuerdan a otras asignaturas). Las ciencias sociales se enseñan poco en general y es raro que sean enseñadas como tal y que sean solicitadas. A menudo, se utilizan como contexto de lectura o de escritura.

En secundaria, una parte importante de la enseñanza que prevalece descansa en una visión secuencial según la cual los alumnos deben apilar los conocimientos y adquirir una comprensión cronológica de la evolución de la sociedad quebequesa antes de pedir a los alumnos que lleven a cabo procesos reflexivos y metodológicos de la disciplina histórica o en el trabajo conceptual abstracto. En este aspecto, los casos estudiados por Moisan son patentes (Moisan, en prensa: 6, 12).

Durante las entrevistas los profesores (hombres y mujeres, francófonos y anglófonos que enseñan en Quebec, en el sector público o privado, en un medio heterogéneo u homogéneo en el plano étnico) tenían que proponer su definición de la historia y de la ciudadanía, discutir de las maneras de formar a la ciudadanía en clase de historia y de las diferentes trabas de este desarrollo. Para varios profesores, principalmente en la región de Montreal y en territorio amerindio, la identidad de los alumnos parecía una impedimenta.

Otras observaciones concuerdan: el método histórico no se enseña explícitamente por modelado y los alumnos no la practican; en el mejor de los casos, utilizan elementos aislados, en contextos artificiales (Éthier y Lefrançois, en prensa). No hay que concluir sin embargo que la situación sea uniforme. Algunos estudiantes de la Universidad de Sherbrooke han hecho investigación-

desarrollo para hacer que las herramientas didácticas o los métodos de enseñanza conocidos sean mas coherentes con lo objetivos de desarrollo del pensamiento histórico, la mayoría del tiempo para la secundaria. Los resultados son concluyentes y prometedores, pero todavía poco generalizables³.

Esta enseñanza descansa también en consideraciones relacionadas con fines ciudadanos. Se trata a menudo de inculcar una ciudadanía de tipo 1 de Westheimer et Kahne y de transmitir una identidad nacional y valores quebequeses o canadienses, considerados como centrados en la justicia y la igualdad (Moisan, en prensa: 8-9). En contrapartida, ciertos temas relacionados con la identidad son a veces tabú. Por ejemplo, los profesores de establecimientos privados confesionales, católicos o judíos, dicen autocensurarse en lo que concierne a la política constitucional, la sexualidad, la homosexualidad, la laicidad o la teoría evolucionista (Moisan, en prensa: 7-10).

Sus condiciones de enseñanza. Los profesores declaran generalmente que los resultados de investigación (que les parecen descontextualizados) sobre el aprendizaje y la enseñanza no pueden alimentar y enriquecer su práctica, ya que las variables contextualizadas la influyen demasiado (Jutras, en prensa: 5-6). Varios sostienen que sus malas condiciones de trabajo suponen condiciones desfavorables para el aprendizaje de los alumnos. Citan notablemente la ausencia de medios para ayudar a los alumnos minusválidos o con trastornos o dificultades de aprendizaje de adaptación integrados en clases regulares, el desvío de los mejores alumnos del sector público al sector privado o hacia programas particulares, la brevedad del curso escolar en general y del tiempo impartido en ciencias sociales en particular, la pesadez de la corrección, la falta de recursos informáticos⁴, pero también factores que van más allá de la escuela, como las

³ Dubois-Roy y Guay, 2008: 95-105. Véase también: *Utiliser le jeu de simulation pour faire connaître la conquête de la nouvelle Espagne* (D. Jutras); *Projet pédagogique innovateur sur le chocolat équitable* (L. LeBlanc); *Création et évaluation d'un portfolio en histoire auprès d'un groupe d'élèves de 4e secondaire* (A. Girouard); *Lumières sur la place d'Armes et la rue Sainte-Hélène. Visite guidée du Vieux-Montréal par baladodiffusion* (V. Blais); *L'utilisation du récit historique en classe d'histoire: un attribut pour le développement d'un mode de pensée historique chez les élèves?* (V. Ftouh-Ghammat); *La bande dessinée: un outil didactique pour enseigner l'histoire au niveau collégial* (D. Charette).

⁴ A pesar de que la informática está repartida de manera desigual en las escuelas, el servicio nacional de RÉCIT (Red para el desarrollo de las competencias de los alumnos a través de la integración de tecnologías) dentro del dominio del universo social, ofrece a todas las escuelas de Quebec numerosos recursos gratuitos : situaciones de aprendizaje y de evaluación (SAÉ), bancos de imágenes y de páginas, documentos y referencias, trámites de integración de tecnologías, de aplicaciones web 2.0, etc. Citemos por ejemplo tres de estos nuevos proyectos. Una plataforma visual que permita crear líneas del tiempo, de incluir textos en ellas e imágenes y de compartirlos con la clase o todos los utilizadores. Está acompañado de 15 SAÉ y 15 líneas del tiempo que permiten a los profesores desarrollar las competencias disciplinarias y transversales de los alumnos. Un software (*Cliquez pour moi!*) permite hacer elecciones vir-

condiciones de vida difíciles de numerosos alumnos. Sus aspectos importantes son sin embargo, hoy en día, poco tomados en cuenta para las investigaciones en didáctica.

a) Los alumnos

Tras una primera ola de investigación sobre los productos del pensamiento de los alumnos francófonos quebequeses respecto al pasado (Moisan, 2002)⁵, la manera en la que piensan en ello y se refieren a ello ha sido objeto de numerosas investigaciones, pero las preguntas en suspense son todavía más numerosas que los elementos de respuesta. Presentamos aquí aquellas que conciernen la primaria o la secundaria y que no han sido todavía publicadas en inglés, y proponemos algunas pistas de investigación.

En primaria. La investigación sobre la capacidad que tienen los alumnos de primaria para dar muestra de los componentes del pensamiento histórico y la investigación relacionada con los tipos de enseñanza que la permiten, preocupa a los didácticos en Quebec. Algunos se interesan por las intervenciones en clase que contribuyen a que se haga posible el aprendizaje «pensando históricamente» antes de llegar al nivel de secundaria; otros se interesan más en transferir, a los alumnos de primaria, competencias desarrolladas en clase de historia en otras esferas de la vida ciudadana. Uno de ellos se dirige precisamente a investigaciones de naturaleza especulativa y empírica que conciernen los diferentes tipos de funcionamiento (cooperativo, directivo, deliberativo, participativo, etc.) de la clase en primaria y de sus efectos en los aprendizajes llevados a cabo en los campos de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía (Lefrançois y Éthier, en prensa b; Lefrançois y Éthier, 2008: 31-36). El análisis de intercambios que se producen en grupos pequeños de alumnos de entre 10 y 12 años sobre problemas históricos indica que han comparado entre ellos la información recogida y han enumerado temas para tratar en la discusión. Sin embargo, de manera general, manifiestan menos la capacidad de explicar el cambio social en la historia que la de situarse en el espacio.

tuales anuales a nivel de Quebec dónde los alumnos hacen proposiciones ciudadanas acompañadas de pancartas electorales. Los proyectos de *podcasting* en primaria y en secundaria como medios de expresión de ideas o de difundir informaciones de otra manera que a través del texto escrito están hoy en día en plena experimentación. Para saber más sobre el RÉCIT o uno de sus numerosos proyectos, consultar su página en la dirección siguiente: (www.recitus.qc.ca). Además, S. Quirion, el principal animador del RÉCIT, es, junto con L. Guay, uno de los pocos didácticos quebequeses que efectúan investigación fundamental y aplicada sobre el uso de las TIC en historia (Quirion, 2008).

⁵ Véase también Létourneau (2009), dans la *Revue d'histoire de l'Amérique française*.

Por ejemplo, cuando un grupo de alumnos de 5º curso intentaba describir y explicar las condiciones de vida de los inmigrantes en Canadá hacia 1990 a partir de las fotos de la época, los alumnos no conseguían adoptar una perspectiva histórica. En el momento en el que comentaban una foto de una mujer lavando a mano deducían que no tenía lavadora y veían ahí un signo de pobreza, sin preguntarse por la existencia o la rareza de aquellas lavadoras en la limpieza de aquella época. En suma, los razonamientos de los alumnos en sus producciones parecían de naturaleza lineal, la línea del tiempo era la más a menudo empleada. Las informaciones muestran que estos alumnos parecían contentarse con transcribir lo que encontraban en los manuales, a veces reformulándolos. Se trataba de la presentación de un conjunto de hechos que se encadenaban, lo que llevaba a los alumnos a tratar sucesos o fenómenos unos después de otros, sin relacionarlos necesariamente con un sistema de naturaleza explicativa. La investigación no ha podido todavía establecer las causas que frenan el desarrollo de este pensamiento. Los resultados significativos en la materia no se obtienen más que después de haber aislado y controlado variables tales como los tipos de prácticas instructivas, manuales y material didáctico utilizado en las clases, pero eso exige sobretodo y antes de todo, un análisis etnográfico fino de casos tipos.

Por otro lado, entre los trabajos de investigación que determinan las ciencias humanas en primaria, un estudio reciente de Déry (2008) ha podido establecer que, aunque sea más bien raro, los alumnos del final de primaria (11-12 años) deben utilizar una competencia que consiste en pensar históricamente, competencia desarrollada en clase de historia en sus vida diaria. También, la autora saca algunas prácticas de enseñanza en ciencias humanas en primaria que parece que favorecen más la adquisición y la transferencia de esta competencia de los alumnos. Incluso en este contexto dónde los sujetos que sirvieron de modelo para la investigadora eran jóvenes, de tales prácticas se revelaban eficaces, cuando las lecciones de historia implicaban ponerse en situaciones de aprendizaje que insistían en la problematización, el sentido y la necesidad de tener conocimientos. Esto necesitaba ofrecer a los alumnos ocasiones para tener que utilizar los nuevos aprendizajes (los conceptos, los modelos, las habilidades, etc.) propuestos para superar verdaderos obstáculos en la escuela y fuera de ésta.

En secundaria. Otras investigaciones que conciernen más a los alumnos de secundaria revelan ciertas tendencias comunes con los de primaria, cuando intentan explicar fenómenos sociales y políticos del pasado. Así, Duquette (en prensa) constata que el aprendizaje del pensamiento histórico comporta desafíos de talla para los alumnos. Estos parecen en efecto, tener dificultades para renunciar a una visión positiva de la historia. Con el fin de ayudar a los alum-

nos a superar sus dificultades, Duquette, en sus investigaciones, se inclina hacia el concepto de conciencia histórica, la relación que mantienen el pensamiento y las conciencia históricas y las consecuencias de esta relación en el aprendizaje de la disciplina histórica de los alumnos. Gagnon (en prensa) estudia precisamente los modos en los que los alumnos movilizan su pensamiento crítico hacia el interior de actividades de enseñanza por problemas llevados en las clases de historia. Sirviéndose de datos recientes, muestra que los alumnos intervienen generalmente poco de manera criterial, contextual, autocorrectora y epistémica, cuando son llamados a considerar conceptos o hechos históricos. No hacen para nada prueba de espíritu crítico hacia archivos o el discurso de los expertos, estos considerados como centrados en la descripción, sin rodeos ni subjetividad, de todos los hechos probados y pertinentes. Esta concepción los incita muy poco a meterse en un examen minucioso de presuposiciones vehiculadas por estos escritos. Los alumnos son más críticos en lo discursos entre iguales (Gagnon, en prensa: 53).

En otro estudio (Gagnon, en prensa: 54) cuya muestra de Internet no cuenta más que con ocho grupos de alumnos (N=217) del primer ciclo de secundaria, un numero restringido de alumnos (de 13 ya 15 años) ha hecho una lectura rápida durante las actividades, practicada la heurística del origen, contextualizada y corroborada. Sin embargo, estos alumnos fueron observados 110 horas en clase, durante las cuales los investigadores notaban el contenido verbal que llevaba a los modos de resolución de problemas cuando los profesores proponían problemas y ayudaban a los alumnos a adquirir los saberes orientados a desarrollar las competencias disciplinarias. En las otras tres actividades de resolución de problemas, los alumnos se animaban a utilizar diversas fuentes, por ejemplo, cuando los alumnos escuchaban una secuencia de siete minutos de un largometraje de ficción (*Da Vinci Code*) y que seguidamente tenían que evaluar enunciados (marcando con una cruz verdadero o falso) y justificar su respuesta. Podían consultar para ello documentos de naturaleza diferente (Éthier y Lefrançois, 2008: 89-107)⁶, en los que algunos se contradecían, pero que eran comprensibles para los alumnos de esa edad. A pesar de ello, muy pocos alumnos han desarrollado su respuesta y un solo caso heurístico de la fuente ha sido recesado. Realmente respetaban el contrato tácito al que estaba ligado y al término del cual deben buscar «la» buena respuesta de una especie de «comprensión de texto», como podemos encontrar en el manual la respuesta que rellena bien el hueco de la frase que se tiene que completar. Los documentos se veían como textos, todos verdaderos por igual, en los que hay que hallar y sacar información pertinente... La verdad y el sentido están ahí. La tarea escri-

⁶ Esta investigación ha sido financiada por el Conseil canadien de l'apprentissage (CCA).

ta revela que los alumnos consideran la película como una fuente de información que tiene tanta autoridad como un texto⁷. La mayoría de los alumnos sostenían además que las películas históricas presentan bien el contexto de una época. Más precisamente, en el pretexto, 106 alumnos declararon haber utilizado uno o varios textos para contestar a las preguntas, mientras que 96 alumnos afirmaron haberse referido a la ficción proyectada en clase o a otro largo metraje que ya habían visto, 52 al sentido y así hasta el final. En estas circunstancias, podemos inferir que, en algunas condiciones, las ficciones les parecen tan válidas como un manual, que la interpretación de un historiador profesional o que un artículo de periódico. Cuando hay contradicción, los alumnos eligen la versión más frecuente.

Además, a los 16 años, el concepto de duración parece escapar a la mayoría de los alumnos y la cronología de la historia quebequesa les supone siempre un problema, aunque conozcan numerosos elementos de su cultura refiriéndose al patrimonio incluyendo varios sucesos y nombres de personajes históricos. Sin embargo, no se trata aquí más que de una de las conclusiones que emanen de una investigación⁸ sobre identidades que profesan los alumnos quebequeses y francófonos de cuarto curso de secundaria y sobre las representaciones sociales que movilizan respecto a cuestiones políticas.

Entre otros, podemos constatar que pocos alumnos de origen canadiense-francés proponen espontáneamente otorgar un lugar a los amerindios en una representación de su sociedad, cuando comentan el *Fresco de los Quebequeses* (una pintura mural en *trompe-l'œil*, bien conocida en Quebec, que representa la historia de Quebec). Algunos alumnos canadienses-franceses deseosos de añadir a los amerindios quieren todos un fresco representativo de la evolución histórica de la sociedad quebequesa.

Muy a menudo, los sitúan en el momento del contacto entre europeos y autóctonos, pero sin integrarlos en una representación de la sociedad de hoy en día. Esto se debe probablemente al efecto de los medios que los ignoran, salvo en caso de asuntos criminales o de acciones espectaculares de reivindicación, pero esto se debe también a la enseñanza recibida y a los manuales utilizados, reflejo ellos mismos del programa de historia entonces en vigor.

Los alumnos amerindios encuestados sugieren ellos también añadir a amerindios argumentando que estaban aquí antes de los europeos. Sin embargo,

⁷ Había una transcripción de la secuencia, dos artículos cortos de periódico de los templarios y dos extractos cortos de estudios históricos casi contemporáneos de los sucesos.

⁸ Éthier, Charland y Cardin, en prensa. Esta investigación ha sido financiada por el Consejo de investigación en ciencias humanas (CRSH).

proponen hacerlo en otro fresco. Los jóvenes innus reconocen que el *Fresco de los quebequeses* representa la colectividad mayoritaria. Sugieren incluso que se hagan añadiduras para volverlo más representativo de los quebequés, pero precisan que esta colectividad les resulta extranjera. Hay por lo tanto de forma clara y evidente dos juegos de «nosotros» y de «ellos» que no se recortan y que utilizan los alumnos para reparar sus identidades respectivas.

Estos resultados incitan a llevar a cabo más investigaciones cualitativas en este dominio, notablemente en las representaciones y el pensamiento histórico de los alumnos así como sobre las relaciones existentes entre estos elementos y sus identidades, *autoasignados* o *heteroasignados*, la de los alumnos anglófonos, los amerindios o la inmigración reciente, por ejemplo.

En resumen. En el dominio del universo social, es común decir que la buena práctica de la enseñanza es la que llevará a los alumnos a desarrollar una relación activa del saber y a ver las ciencias humanas como una reserva de instrumentos para comprender el mundo y tener poder en la vida, y esto, haciendo que se hagan preguntas sobre la sociedad para mejorarla y a contestar con rigor, lo que implica conocer el contexto *ad hoc* para criticar las fuentes, establecer hechos, etc. Sin embargo, algunos autores, como Barton y Levstik (2004), subrayan que muy pocas observaciones en el ámbito escolar, tanto en primaria como en secundaria, conllevan una aplicación, de los profesores, de métodos alentados por los universitarios. En caso contrario, los universitarios deberán emprender (o proseguir) el diálogo con ese ámbito. Varias investigaciones presentadas aquí tienen como objetivo desarrollar instrumentos para observar como los alumnos aprenden y transfieren el pensamiento histórico, pero aspiran también a la creación de vías más tangibles y abiertas para desarrollar situaciones de aprendizaje para formar para la enseñanza, dado que los noveles necesitan de esa formación.

Conclusión. Este informe ha pretendido presentar rápidamente las investigaciones cualitativas que llevan a contextos de evolución de los programas, sus elementos de contenidos y las investigaciones que, en Quebec, se inscriben en la esfera de influencia de los trabajos recientes sobre el pensamiento histórico y sobre la enseñanza de los modos de tratar y de razonar que le son propios. Hemos tenido que simplificar pues una situación compleja.

Sin embargo, se extraen dos grandes conclusiones: los programas de historia valoran sobre el papel el pensamiento histórico, pero nada indica que las condiciones de efectuación del programa permitan el desarrollo de las competencias pretendidas; la investigación comienza a interesarse también en la ense-

ñanza y en el aprendizaje del pensamiento histórico. Pero en este dominio, queda mucho terreno por explorar. La masa de la investigación se concentra todavía en la exploración de representaciones sociales de alumnos y de profesores. Podemos esperar que un numero creciente de resultados enriquezca nuestra comprensión del desarrollo del pensamiento histórico y podrá ayudar a los redactores de los programas escolares a definir mejor las competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, K. C. y L. LEVSTIK (2004). *Teaching Histor for the Common Good*. Manwah, LEA.
- BOUTONNET, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. Unpublished dissertation (M.A. in Education), Montréal: Université de Montréal.
- CAPFE (2008). *Rapport annuel 2007-2008 sur l'état des besoins en formation à l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- DÉRY, C. (2008). «Étude des conditions du transfert du contexte scolaire au contexte extra scolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historienne chez les élèves du 3^e cycle primaire». Unpublished dissertation (Ed. D.), Montréal: Université du Québec à Montréal.
- DUBOIS-ROY, É., y L. GUAY (2008). «La crise d'octobre 1970: une démarche socioconstructiviste». In F. Bouvier et M. Sarra-Bournet eds., *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Québec: Septentrion, 2008.
- DUQUETTE, C. (en prensa). «Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire: la conscience historique comme piste de solution?», en J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, A. Meunier eds., *Histoire scolaire...* Montréal: Multimondes, en prensa.
- ÉTHIER, M.-A., y D. LEFRANÇOIS (2008). «Investigación sobre el desarrollo de competencias en ciencias sociales a partir de prácticas políticas y comunitarias.» *IBER – Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 58: 89-107.
- , (en prensa). «Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université», en J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, A. Meunier eds., *Histoire scolaire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes*. Montréal: Multimondes, accepté.
- , J.-P. CHARLAND y J.-F. Cardin (en prensa). «Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire Québec enseignées dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales.» en J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, A. Meunier eds., *Histoire scolaire...* Montréal: Multimondes.
- GAGNON, M. (en prensa). «Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'appren-

- tissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec.» en J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, A. Meunier eds., *Histoire scolaire...* Montréal: Multimondes.
- GUAY, L., y F. JUTRAS (2004). «L'éducation à la citoyenneté: quelle histoire!», in F. Ouellet ed., *Quelle formation...*, 11-26, Québec: PUL.
- JUTRAS, F. (en prensa). «La délibération sur la pratique : une expérience de développement professionnel avec un groupe d'enseignantes et enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire». J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, and A. Meunier *Histoire scolaire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes*. Montréal: Multimondes.
- LEFRANÇOIS, D. (2004). «Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative.» In F. Ouellet ed., *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, 73-100. Québec: PUL.
- , y M.-A. ÉTHIER (2008). «Desarrollo de competencias para la práctica política y comunitaria (educación para la ciudadanía)». *Aula de Innovación Educativa*, 170: 31-36.
- LEFRANÇOIS, D., y M.-A. ÉTHIER (en prensa). «The Transfer of Historical-Critical Skills from Social Studies Class to Political and Community Practice», en D. Shugurensky y E. Pinnington eds., *Learning Democracy in Different Contexts: Practices and Ideas from Around the World*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- LENOIR, Y., A. HASNI & J. LEBRUN (2008). «Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Québec-Canadá.» en I. Fazenda ed., *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.
- MCANDREW, M. (2004). «Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois: une analyse critique», in F. Ouellet ed., *Quelle formation...*, 27-48. Québec: PUL.
- MÉLS (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du renouvellement pédagogique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉLS [Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport] (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 2e cycle. Parcours de formation générale. Parcours de formation générale appliquée*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ (1997). *Reaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MÉQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1er cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MOISAN, S. (en prensa) «Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire», en J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, A. Meunier eds., *Histoire scolaire...* Montréal: Multimondes.
- , (2002). *Mémoire historique de l'aventure québécoise chez les jeunes franco-québécois d'héritage canadien-français: coup de sonde et analyse des résultats*. Unpublished dissertation (M.A. in History), Québec: Université Laval.
- QUIRION, S. (2008). *La ligne du temps interactive: un outil pour la représentation et l'analyse des événements et des processus historiques en enseignement de l'histoire*. Unpublished dissertation (M. A. in History), Sherbrooke: Université Sherbrooke.
- WESTHEIMER, J., y J. KAHNE (2004). «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy», *American Educational Research Journal* 41, 2: 237-269.

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS: ¿CONVERGE CON LA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

NEUS SANMARTÍ

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Tal como indican Cachapuz *et al.* (2001), el desarrollo de un nuevo campo de conocimiento aparece casi siempre asociado a la existencia de una problemática relevante, susceptible de despertar un interés suficiente que justifique los esfuerzos necesarios para su estudio y se disponga de los medios (materiales y organizativos) para realizarlo.

El campo de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias se ha desarrollado ampliamente en los últimos 50 años como consecuencia tanto de la democratización de la escuela como de la función que tiene la ciencia en el desarrollo económico de una país. Mientras que la industria y la investigación en ciencia y tecnología sólo necesitaban un número de profesionales pequeño y era suficiente que la escuela enseñara a alumnos muy seleccionados tanto por sus aptitudes como por sus actitudes hacia el estudio, no se planteaban problemas didácticos importantes y las reglas empíricas generadas a través de la experiencia eran suficientes. En todo caso se pensó que sólo era un problema de mejores recursos didácticos, y que el objetivo de la investigación didáctica era sólo diseñar buenos procesos de enseñanza. Así, la primera revista internacional de investigación en didáctica de las ciencias –Science Education– apareció en el año 1916 (aún hoy es la más importante) y recogía artículos relacionados con recursos para la enseñanza, sin marco teórico.

Pero en el momento en que la sociedad necesita que la escuela ayude a aprender significativamente ciencias incluso a los alumnos que no quieren aprenderla, enseñar no se reduce a un problema tecnológico y de práctica sino que requiere la elaboración de marcos teóricos que posibiliten explicar lo que sucede en el aula y generar líneas de actuación fundamentadas. La detección del problema se acostumbra a relacionar con el lanzamiento del primer cohete a la luna en 1957 por la Unión Soviética y la constatación en USA y GB del

bajo nivel en formación científica de sus jóvenes. Es a partir de entonces que se empezaron a invertir muchos recursos en el campo de la Didáctica de las Ciencias.

Aunque al principio se continuara buscando formas de enseñar que aseguraran el éxito en los aprendizajes, poco a poco se fue profundizando más en la búsqueda de la comprensión de las causas de los problemas de la enseñanza. El cambio de perspectiva no es banal ya que, como decían Joshua y Dupin (1983), las *leyes de la didáctica* que se puedan enunciar se referirán más a las cosas que no pueden suceder (constricciones) que a cómo deberían suceder (prescripciones).

Empezaron a publicarse nuevas revistas que recogían y recogen múltiples trabajos de investigación en Didáctica de las Ciencias. Por ejemplo, *Journal Research in Science Teaching* en 1964, *Studies in Science Education* en 1974, *European Journal of Science Education* (actualmente *International Journal...*) en 1979 y *Enseñanza de las Ciencias* en 1983, entre otras.

Una reflexión sobre la trayectoria de estas investigaciones puede ayudarnos a identificar posibles campos de convergencia en los problemas objetos de estudio. En este escrito los analizaremos en función de su relación con el análisis de

- Los contenidos de enseñanza.
- Cómo se aprende.
- Los métodos de enseñanza.
- La formación del profesorado.

UN PROBLEMA EN COMÚN: LA EXISTENCIA DE DISCIPLINAS DE REFERENCIA DIVERSAS

No hay duda de que si algo caracteriza a las didácticas específicas es que su objetivo es el problema de la enseñanza de unos determinados contenidos. Pero cuando se habla de Ciencias o de Ciencias Sociales, se habla de distintas ciencias que tradicionalmente se han enseñado en la escuela como asignaturas diferenciadas. Los enseñantes se han formado en alguno de los campos disciplinares, pero no en «Ciencias» o en «Ciencias Sociales» y desde algunas corrientes se considera que cada campo requiere una didáctica específica distinta. De hecho, existen revistas de investigación y congresos específicos para cada una de las disciplinas consideradas básicas.

Algo en lo que convergen las didácticas de las Ciencias y de las Ciencias Sociales ha sido la búsqueda de marcos teóricos que fundamenten la definición y selección de unos contenidos comunes en cada una de las macroáreas, a par-

tir de profundizar en los metaconceptos que hay detrás de la comprensión de los fenómenos «naturales» o «sociales» (aunque la diferencia entre ellos cada vez es también más difusa). Hasta ahora este análisis se ha hecho por separado, aunque las ideas y marcos teóricos generados tienen mucho en común. En Didáctica de las Ciencias ya se hicieron propuestas en este sentido en los años 70, a partir del diseño de los llamados «proyectos» para la enseñanza de las ciencias, y es un campo de trabajo en el que aun no hay un consenso, pero sí debate (García, 1998).

En un futuro próximo, la investigación en las dos didácticas tendrá que encontrar caminos de diálogo sobre cómo abordar la comprensión de los hechos reales, ya que surgen nuevos problemas didácticos derivados de la búsqueda de un aprendizaje que capacite para actuar responsable y críticamente. Por ejemplo, los problemas ambientales no se pueden explicar sólo desde una disciplina y necesitan que haya un diálogo coherente entre todas las implicadas. La investigación en relación a la enseñanza de los contenidos asociados a la comprensión de este tipo de problemas exige acercar los marcos teóricos y lenguajes de las dos didácticas específicas.

Seguramente obligará a diferenciar niveles de conceptualización y, por tanto, grados de aproximación entre un conocimiento transdisciplinar y otro más disciplinar, dentro de una visión compleja de los contenidos escolares. Lo que es diferente en nuestras áreas son los modelos teóricos propios de cada disciplina que aplicamos a la comprensión de un hecho, mientras que los metaconceptos que se aplican para su análisis son en buena parte comunes. Es un campo nuevo, abierto y que seguramente será fructífero para la investigación en las dos didácticas.

¿SON SIMILARES LOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE?

Ya en los años setenta, después de un período en que la investigación en Didáctica de las Ciencias estuvo más centrada en la reflexión sobre el contenido a enseñar, rápidamente surgió la pregunta sobre cómo aprenden ciencias los alumnos. El problema detectado fue el fracaso en el aprendizaje, al constatar que los estudiantes demostraban los mismos errores antes y después de aplicar procesos de enseñanza, aunque fueran innovadores. Se realizaron miles de estudios sobre las ideas «previas» y alternativas del alumnado, que posibilitaron comprobar que son comunes en niños, jóvenes y adultos de todo el mundo. Estos estudios comportaron la génesis de muchas hipótesis sobre como promover su cambio.

Seguramente esto explica que los marcos teóricos de la didáctica de las ciencias se fundamentaran ampliamente en conocimientos provenientes de la psico-

logía, especialmente de los estudios de Piaget, Ausubel y Vigostky. En cambio, la influencia de saberes del campo de la pedagogía fue (y es) mucho menor. Si bien los primeros trabajos se centraron en describir dichas ideas, posteriormente evolucionaron hacia la búsqueda de explicaciones sobre cómo se generan y cómo evolucionan.

Este campo de investigación fue muy fructífero, y es común a estudios realizados en la didáctica de las ciencias sociales. Muchos de los marcos teóricos de referencia y los métodos de investigación fueron los mismos en las dos áreas. En los últimos años, los estudios centrados en el aprendiz han ampliado el tipo de preguntas a investigar y, paralelamente, los referentes teóricos, cosa que conlleva que las didácticas específicas sean, como la mayoría de los nuevos campos de investigación, muy transdisciplinares. Muchos de los nuevos problemas objeto de investigación se han planteado de forma paralela. Por ejemplo, todo lo que refiere a la función del lenguaje en el aprendizaje de los contenidos de ambas áreas, de las interacciones en el aula o, actualmente, de las emociones.

¿ES DIFERENTE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA?

Los problemas relacionados con la enseñanza es lo que vertebra y da sentido a la investigación en didáctica de las ciencias. Cada orientación epistemológica de la ciencia y psicológica del aprendizaje ha dado lugar a distintas hipótesis de trabajo. Tal como indica Duit (2007), el campo de investigación de la Didáctica de las Ciencias se ha movido a menudo entre dos polos: el centrado en la ciencia y el centrado en los estudiantes. En el primero se dejan de lado las necesidades de los estudiantes y cómo aprenden. En el segundo, el énfasis se sitúa en la mejora de los entornos de aprendizaje, y a menudo el contenido objeto de estudio no se discute (Sanmartí, 2008).

Aunque son perspectivas distintas, la investigación realizada ha tendido tradicionalmente a la búsqueda de evidencias que demuestren que una metodología de enseñanza es mejor que otra. La mayoría de investigadores tiene una formación inicial en ciencias y cuesta liberarse de planteamientos positivistas. Sin embargo, cada vez más se busca comprender qué sucede en el aula cuando se enseña un determinado contenido, desde la complejidad que presenta la actividad de enseñanza. Tan necesario es problematizar la ciencia que se enseña y reconstruirla desde perspectivas educativas, como la actividad del alumnado para aprenderla y la actividad del profesorado para enseñarla.

Aun así, el tipo de investigación sobre las metodologías de enseñanza es un debate abierto. Por ejemplo, Leach y Scott (2002) defienden la necesidad de demostrar que determinados enfoques de enseñanza dan lugar a mejores resultados de aprendizaje que otros ya que, para poder convencer al profesorado de la

necesidad de un cambio en sus ideas y prácticas, es necesario identificar evidencias de que los nuevos marcos teóricos posibilitan obtener mejores resultados.

Pero los problemas de la enseñanza son abiertos, en constante cambio. Evoluciona la ciencia y evoluciona la sociedad en la que crecen los jóvenes. Hay contenidos que forman parte de la nueva ciencia y otros cuya enseñanza se consideraba adecuada sólo en cursos superiores, y ahora se valora que han de formar parte de cursos básicos ya que son necesarios para fundamentar formas de actuar. Por ejemplo, el concepto de entropía ha pasado a ser básico para poder comprender por qué hemos de consumir la energía de forma responsable. También es un problema nuevo la enseñanza de las ciencias a alumnos con poco interés por su aprendizaje o en clases con un alto grado de inmigrantes, que hablan lenguas diversas, o utilizando las nuevas tecnologías.

No hay duda que a las didácticas específicas nos une la búsqueda sobre cómo dar sentido a la investigación sobre las prácticas de enseñanza. En algunos casos, se pretende describir qué sucede en el aula al enseñar un determinado contenido (Dolz, 2010) o al llevar a cabo un determinado tipo de actividad (Ogborn *et al.*, 1998), y generar marcos teóricos para interpretar lo que sucede. En otros, a partir de marcos teóricos ya definidos, se promueven nuevas prácticas que se analizan y cuyos resultados se utilizan para reformular tanto la teoría que las ha impulsado, como las prácticas. En el campo de la didáctica de las ciencias, éste es el planteamiento mayoritario, seguramente porque el acento se pone en la innovación, ya sea en relación al contenido a enseñar o a las actividades de enseñanza propuestas.

Pero en cualquier caso, la investigación sobre lo que sucede en el aula exige tener en cuenta la complejidad del sistema y realizar aproximaciones holísticas, problema que compete a la enseñanza de todas las disciplinas.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, OTRO PROBLEMA COMÚN

La enseñanza de las ciencias (y de las otras disciplinas) compete a personas que ejercen esta profesión. La investigación en el campo de las didácticas específicas también abarca el estudio de los problemas asociados a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente.

En didáctica de las ciencias, éste ha sido un campo que se empezó a desarrollar con posterioridad a los descritos en los apartados anteriores, y hasta hace relativamente pocos años no se han empezado a analizar los procesos de formación inicial (de la misma forma que tampoco se investigaban problemas relacionados con la enseñanza de las ciencias a universitarios). En esa línea, otro campo muy poco explorado aun es el de la formación permanente (de Pro, 2010).

Un importante número de los trabajos realizados se relacionan con las descripción de las ideas de los enseñantes y de los procesos de enseñanza que aplican, distinguiendo (y comparando) la ciencia de los expertos, la ciencia del alumnado y la ciencia del profesorado, y analizando su visión del aprendizaje y de la enseñanza y las interrelaciones entre todas ellas.

No es sencillo para los futuros profesores (ni para los que están ejerciendo la profesión) cuestionar las concepciones sobre la ciencia y sobre su aprendizaje enseñanza y evaluación, que sustentan –aunque sea de modo implícito– sus conocimientos y prácticas sobre cómo ejercer la docencia, ni apropiarse significativamente de nuevos marcos teóricos. Tal como indica Oliva (2005), se hace muy poca investigación sobre los contenidos de la formación del profesorado que se prepara para enseñar ciencias, así como tampoco sobre sus procesos de aprendizaje.

REFLEXIONES FINALES

Es curioso constatar que, a pesar de que muchos de los problemas didácticos que se investigan desde las distintas didácticas específicas son comunes, nos leemos muy poco (cada vez menos) y sólo se tiene un conocimiento superficial de las aportaciones de cada una. La tendencia ha sido buscar lo que caracteriza específicamente a cada campo de investigación más que a identificar qué hay en común. Una consecuencia es que incluso los lenguajes se alejan, cuando en la escuela es necesario establecer más interrelaciones entre aquello que se enseña y cómo se enseña. Pensemos, por ejemplo, en los distintos discursos para hablar sobre la planificación de los procesos de enseñanza de cada disciplina.

Si hay un problema importante a abordar en la investigación educativa es su poco impacto en cambiar la práctica del aula (Gilbert *et al.*, 2004) y será difícil si, como está sucediendo, cada vez más la investigación en didácticas específicas se dirige sólo a otros investigadores. Por ejemplo, su influencia en la elaboración de libros de texto es muy poca, y no hay duda que el mayor conocimiento que se tiene sobre la enseñanza no está dando lugar, globalmente, a una mejora en los aprendizajes del alumnado.

Por tanto, otro problema a abordar conjuntamente es el de la divulgación del conocimiento generado. Una investigación no termina con su realización y sólo tiene sentido si se da conocer públicamente y se transfiere para que el sistema educativo pueda beneficiarse del nuevo conocimiento didáctico generado.

Seguramente, en los próximos años tendremos que abordar la investigación sobre cómo pueden dialogar las distintas áreas de conocimiento, si el objetivo lo centramos en la mejora de la escuela y de los aprendizajes del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; GIL, D.; CARRASCOSA, J.; MARTÍNEZ, I. (2001). A emergência da didáctica das ciências como campo específico de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 155-195.
- DE PRO, A. (2010). La investigación en didácticas: problemáticas, ámbitos de estudio y metodologías. *Actas II Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. Girona.
- DUIT, R. (2007). Science Education Research Internationally: Conceptions, Research Methods, Domains of Research. *Eurasia J. Math., Sci. & Tech. Ed.*, 3(1), 3-15.
- GARCÍA, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada Editora.
- GILBERT, J.K.; JUSTI, R.; VAN DRIEL, J. A.; DE JONG, O.; TREAGUST, D. F. (2004). Securing a future for chemical education. *Chemistry Education: Research and Practice*, 5 (1), 5-14.
- JOHSUA, S.; DUPIN, J. J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF.
- LEACH, J.; SCOTT, P. (2002) Designing and evaluating science teaching sequences: an approach drawing upon the concept of demand and a social constructivist perspective on learning. *Studies in Science Education*, 38, 115-142.
- OGBORN, J.; KRESS, G.; MARTINS, I.; MCGILLICUDDY, K. (1996). *Formas de explicar*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- OLIVA, J. M.^a (2005). Sobre el estado actual de la revista «Enseñanza de las ciencias» y algunas propuestas de futuro. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(1), 123-132.
- SANMARTÍ, N. (2008). Contribuciones y desafíos de las publicaciones del área de educación en ciencias en la construcción y consolidación de la identidad del área: la experiencia de la revista «Enseñanza de las Ciencias». *Enseñanza de las Ciencias*, 26(3),1-14.

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS. ALGUNAS RELACIONES CON LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

SALVADOR LLINARES
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

La investigación en las diferentes didácticas específicas ha experimentado en los últimos años un gran avance tanto a nivel científico como institucional en nuestro país. Sin embargo también es posible identificar en las diferentes didácticas específicas un desarrollo desigual en los dos ámbitos (en el institucional y en el científico). Este diferente desarrollo se puede constatar en la presencia de los grupos de investigación en las diferentes convocatorias del Plan Nacional de Investigación I+D+i, y en los mecanismos de difusión y visualización de los resultados de investigación a través de las revistas científicas.

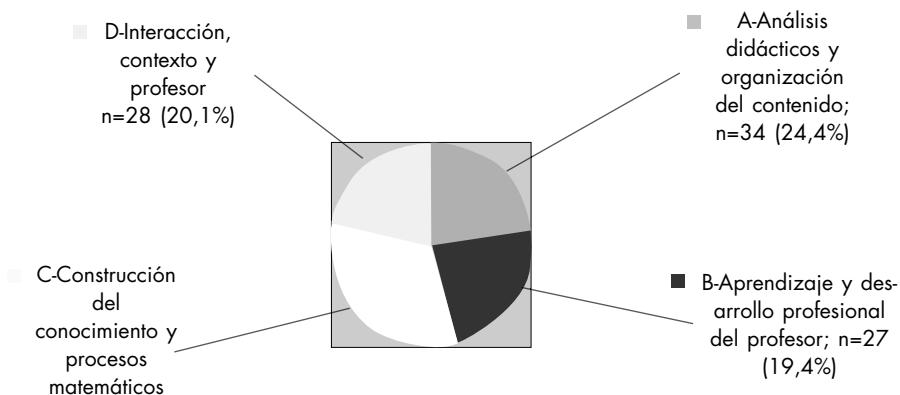
En el desarrollo de la investigación en Didáctica de la Matemática en los últimos años existen rasgos característicos que pueden ayudarnos a «mirar» la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales como una forma de establecer relaciones entre los dos ámbitos de investigación científica. En esta mesa redonda voy a centrarme en cuatro aspectos que pueden ayudarnos a establecer estas relaciones (semejanzas y diferencias). Estos aspectos son:

- Sobre lo que se investiga y quién investiga.
- El papel de las teorías y los marcos conceptuales en la generación de conocimiento.
- La visualización de la investigación. Las publicaciones científicas.
- La transferencia del conocimiento al sistema educativo. La cuestión de la relevancia de los resultados de la investigación.

i) Quién investiga en cada ámbito ayuda a determinar algunos rasgos característicos. Generalmente gran parte de la investigación en didáctica específica

ha sido realizada y está siendo realizada por formadores de profesores debido a que el contexto institucional de las didácticas específicas es básicamente los programas de formación de profesores. Por otra parte, sobre lo que se investiga define diferentes agendas de investigación que pueden identificarse emergiendo de las interacciones entre cuatro elementos: el contenido disciplinar, el aprendiz, el profesor y el contexto.

La revisión de la investigación en Didáctica de la Matemática realizada en los últimos año en España y publicada en revistas indexadas en listados de referencia (JCR-ISI web of knowledge: SSCI-Social Sciences Citation Index, de ISI Thompson <http://www.isiwebknowledge.com/>; ERIH-«European Reference Index for the Humanities» Initial List: Pedagogical and Educational Research 2009, <http://www.esf.org/research-areas/humanities/erih-european-reference-index-for-the-humanities/erih-revised-lists-2009.html>; CONACYT-México; http://www.conacyt.mx/Index/Index_ListadoCompleto.html) puso de manifiesto la manera en la que los investigadores en Didáctica de la matemática han estado definiendo diferentes agendas de investigación en relación a estos cuatro elementos (Llinares, 2008; Vallejo et al. 2007).



Llinares, 2008; (p. 32) Agendas de investigación en Didáctica de las Matemáticas (2000-2008) desde la visualización en revistas de referencia.

Un aspecto relevante de esta descripción fue identificar el lugar destacado que estaba ocupando las investigaciones sobre como los estudiantes aprenden los diferentes tópicos, y las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes para profesor y sobre la práctica profesional de los profesores. La manera en la que se identifica las investigaciones en didáctica en ámbitos inter-

nacionales es trasladable al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Este procedimiento permite identificar parte de los intereses de los investigadores en un periodo de tiempo y ámbitos en los que se deberían definir nuevas líneas de investigación.

Por ejemplo, aunque los ámbitos particulares de investigación son distintos (en ciencias sociales por ejemplo con cuestiones vinculadas a la Historia, Geografía o Patrimonio, y en didáctica de las matemáticas, en aritmética, álgebra, geometría, pensamiento matemático avanzado y así), una de las características en este dominio de investigación es la preocupación sobre comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos específicos y cómo se generan las competencias específicas en los estudiantes. Y esta preocupación debe ser común en la investigación de las didácticas específicas. Por otra parte, los crecientes cambios institucionales relativos a la formación de maestros y de profesores de educación secundaria, ponen todavía más en actualidad la necesidad de investigaciones sobre como los estudiantes para profesores aprenden el conocimiento necesario para enseñar la disciplina. Esta agenda de investigación, por tanto, es primordial tanto en Didáctica de las Matemáticas como en Didáctica de las Ciencias Sociales. Vinculado a esta agenda de investigación sobre el aprendizaje del estudiante para profesor se encuentra las investigaciones sobre la práctica profesional del profesor. Comprender mejor cómo se desarrolla la práctica del profesor en los contextos específicos e identificar los mecanismos que la articulan es una necesidad en estos momentos que debería ser compartida por las didácticas específicas.

ii) Sobre el papel de las teorías y los marcos conceptuales en la generación de conocimiento. Admitir que la didáctica de las matemáticas o la didáctica de las ciencias sociales son ámbitos de investigación científica se apoya en reconocer que las investigaciones son capaces de producir conocimiento sobre los fenómenos que se estudian. Es decir, ser capaces de generar explicaciones que nos ayuden a comprender y no solo describir. Esta capacidad de generar conocimiento desde la descripción de los fenómenos se apoya en el uso de marcos teóricos y referencias conceptuales adecuadas. Ir más allá de describir los hechos de una determinada manera para producir explicaciones relevantes que permitan una mejor comprensión de los hechos no es una tarea fácil. La potencialidad de marcos teóricos generales, externos a la propia disciplina, aplicados a los hechos que estudia la didáctica, posiblemente deberían ser complementados por la generación de teorías propias de la didáctica específica. El lugar que puedan ocupar las diferentes teorías externas a la didáctica, la manera en la que se generan teorías propias y la complementariedad entre ambas en el desarrollo de las agendas de investigación es un debate que comparten las diferentes didácticas específicas y por tanto la didáctica de la matemática y la didáctica de las ciencias sociales.

iii) Sobre la visualización de la investigación y el papel de las publicaciones científicas. La dinámica generada tanto a nivel internacional como nacional relativa a la valoración de la investigación a través de los índices de impacto de las revistas ha puesto en primer plano las reflexiones sobre la visibilidad de la investigación en didácticas específicas. Cada vez en mayor medida las evaluaciones de los proyectos, y la evaluación-acreditación de los investigadores y de los profesores se apoyan en criterios como los índices de impacto de las revistas (por ejemplo en las evaluaciones de la actividad investigadora, CNEAI), y la capacidad de participar y/o gestionar proyectos de investigación en convocatorias competitivas públicas tanto de ámbito autonómico, nacional como europeo (por ejemplo en las acreditaciones para diferentes tipos de profesores, ANECA). Estos mecanismos de reconocimiento y de evaluación tienen incidencia clara en los hábitos de los investigadores en didácticas específicas. En estos momentos los resultados de las investigaciones en didáctica debe ser visibles en determinados ámbitos y con criterios que van más allá de lo «local». Esta situación es común a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la Didáctica de las Matemáticas. La preocupación por identificar cauces para la visibilidad de los resultados de las investigaciones se genera en estos momentos en mayor medida en ámbitos como la investigación en didácticas específicas con un menor número de revistas reconocidas en ámbitos internacionales que lo que puede suceder en otros dominios científicos. Esta situación define la necesidad de determinar mecanismos colectivos para aumentar el número de posibles publicaciones con reconocimiento internacional.

Una cuestión adicional y vinculada a la idea de la visibilidad es reconocer que los índices de impacto se generan desde la manera en la que los investigadores citan las diferentes investigaciones. El impacto entendido de esta manera pasa por conocer, valorar y referenciar las investigaciones realizadas por otros colectivos en nuestro propio contexto. En este ámbito pueden desempeñar un papel previo pero relevante los congresos y simposios nacionales en los que es posible debatir resultados preliminares de las investigaciones realizadas por diferentes grupos de investigación.

Descrito de esta manera, las cuestiones de visibilidad de las investigaciones y la definición de los medios adecuados para ello es un ámbito en el que las diferentes didácticas específicas se relacionan y en las que posiblemente debamos llegar a compartir mecanismos que han podido revelarse como válidos para conseguir estos objetivos.

iv) Sobre la transferencia del conocimiento al sistema educativo y la cuestión de la relevancia de los resultados de la investigación. Este aspecto tiene que ver con la forma en la que los resultados de las investigaciones puedan empezar a ser considerados por las decisiones políticas relativas a la organización del

curriculum y la formación de profesores. También y como consecuencia de lo anterior, en la medida en la que los libros de texto pueden empezar a reflejar los resultados de las investigaciones. Esta cuestión se está manifestando como un asunto a largo plazo, pero que en cierta medida necesita de actuaciones desde las didácticas específicas. Un aspecto de la relevancia de los resultados de la investigación es que estos resultados debe ser considerados en la medida en que ayuden a que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos específicos mejore. Las comparaciones de las evaluaciones internacionales indicando los diferentes niveles de logros de los estudiantes están situando esta problemática en la esfera de la toma de decisiones políticas. Es, en este ámbito, en el que los mecanismos que las diferentes didácticas específicas nos hemos dotado (Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática-SEIEM) deben fortalecer sus relaciones para ser interlocutores de las instituciones responsables de las decisiones políticas que deben considerar los resultados de las investigaciones en didácticas específicas.

OBSERVACIONES FINALES

En esta mesa redonda presento cuatro ámbitos de reflexión en lo que es posible definir relaciones y preocupaciones comunes entre las didácticas específicas y en particular entre la investigación en Didáctica de las Matemáticas y la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales:

- Sobre lo que se investiga y quién investiga
- El papel de las teorías y los marcos conceptuales en la generación de conocimiento.
- La visualización de la investigación. Las publicaciones científicas.
- La transferencia del conocimiento al sistema educativo. La cuestión de la relevancia de los resultados de la investigación.

Asumir el carácter de disciplina científica de las didácticas específicas, determina aceptar que se aplican los criterios asumidos a nivel internacional sobre el status del investigador en didáctica específica en la Universidad (y su reconocimiento por parte de la institución), nuestra capacidad por generar conocimiento relevante para entender los fenómenos educativos específicos de nuestras disciplinas, asumir de manera gradual los criterios internacionales aplicados para caracterizar la visualización de los resultados de las investigaciones, y ser conscientes de nuestra responsabilidad en proporcionar a las instituciones que toman decisiones sobre el curriculum y la formación de profesores de las implicaciones de los resultados de las investigaciones que deben ser consideradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LLINARES, S. (2008). Agendas de investigación en Educación Matemática en España. Una aproximación desde «ISI-web of Knowledge» en ERIH. Luengo, R.; Gómez, B.; Camacho, M, & Blanco, L. (eds.), *Investigación en educación matemática, XII* (pp. 25-53). Badajoz: SEIEM.
- PRATS, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- VALLEJO, M.; FERNÁNDEZ, A.; TORRALBO, M. & MAZ, A. (2007). La investigación española en educación matemática desde el enfoque conceptual inserto en sus tesis doctorales. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(2), 259-266.

EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

(BREVE GUÍA PARA TRANSITAR POR OTRO JARDÍN CUYOS SENDEROS SE BIFURCAN)

M.^ª PILAR NÚÑEZ DELGADO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Las relaciones entre la Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales son muchas y afectan a multitud de aspectos, aunque, pese a su evidencia, no siempre hayan sido puestas de manifiesto. La causa principal radica en el hecho de que las lenguas se han estudiado durante siglos desde perspectivas esencialistas y gramaticalistas que desatendían su verdadera naturaleza de instrumentos de comunicación social. Al centrar la investigación en describir estructuras y regularidades, y su enseñanza en prescribir normas sobre lo correcto y lo incorrecto, no sólo se ha dejado de lado el estudio del uso que las personas hacemos de estas herramientas y que es su verdadera esencia, también se ha visto perjudicada la consolidación de la DL como ámbito disciplinar con objeto y método propios frente a otras didácticas específicas.

La naturaleza de las lenguas es indiscutiblemente social y cultural, y lo mismo ocurre con las aproximaciones científicas a lo relacionado con su enseñanza y aprendizaje, pero el recorrido de las nuevas ciencias del lenguaje y de la DL para asentar este carácter ha sido tortuoso y todavía hoy parece dibujar un mapa confuso. Por este motivo hemos elegido la metáfora borgiana del jardín de los senderos que se bifurcan para construir este texto, a modo de una guía que evite mixtificaciones en la consideración de la DL como una de las Ciencias Sociales, y resalte desde su mismo origen, en su proceso de consolidación y en todos los elementos que comprende su epistemología —especialmente en el ámbito de la investigación— su plena configuración como tal.

PRIMERA BIFURCACIÓN: EL ARRANQUE DEL SENDERO. ORIGEN Y CONFORMACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

En un trabajo de 1996 —que no ha perdido vigencia en absoluto— afirmaban Bronckart y Schneuwly que la didáctica es una respuesta a la insatisfacción ante

el estado de cosas, lo que necesariamente la dota, a nuestro juicio, de un cariz de indagación y transformación que es parte consustancial de su identidad. El origen de las llamadas *didácticas específicas* responde, en efecto, a unas determinadas circunstancias en la evolución de la historia y de los paradigmas científicos y surgen como discursos de crítica¹ y de propuesta que tienden a la autonomía y a la especialización. Son disciplinas recientes, fronterizas con otras muchas, nacidas por inferencia desde la enseñanza concreta de cada materia, cuyo campo se caracteriza, por tanto, porque surge de la práctica y porque su objetivo es el estudio de los fines, contenidos y métodos de la enseñanza de esas materias, así como el intento de dar respuesta a los múltiples interrogantes que se plantean sobre para qué y cómo se enseñan éstas, o sobre qué deben saber y saber hacer alumnos y profesores.

La Didáctica de las Lenguas (DL) emergió en los años posteriores a la segunda guerra mundial, caracterizados por un despliegue de metodologías nuevas inspiradas en la Psicología del Aprendizaje y en la Lingüística, para tratar problemas de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas vivas. Pronto se llegó al rechazo y abandono de los métodos de inspiración behaviorista y distanciamiento del estructuralismo y del generativismo, al tiempo que se forjaba la conciencia de la necesidad de una autonomía del pensamiento metametodológico, de una independencia relativa con respecto a las disciplinas de referencia. Tras este momento inicial, se empieza a buscar un marco epistemológico que pudiera englobar los diferentes métodos y enfoques existentes para la enseñanza de lenguas y a tratar de responder cuestiones de partida cómo en qué medida una aproximación científica a la lengua puede ayudar a su enseñanza o sobre en qué se diferencian las descripciones lingüística y pedagógica de la lengua².

Este origen lleva implícita la dificultad de la DL para delimitar su propio ámbito, pues tropieza para ello con dos riesgos: el de ser definida simplemente como una amalgama de distintas disciplinas y metodologías, y el de ser concebida como una mera aplicación de tales disciplinas. Sin duda, en la DL confluyen dos componentes básicos: la didáctica por un lado, y la lengua por otro, las cuales son sus principales matrices. Pero ¿en qué medida cada una?, ¿hasta

¹ La Didáctica de las Lenguas no admite otra posibilidad que no sea la perspectiva crítica frente a los parámetros racionalistas del positivismo, pues la educación lingüística propugna la formación de personas autónomas y con capacidad crítica de pensamiento propio, y el único medio para conseguirlo, en opinión de López Valero y Encabo (2002: 71), es «[...] fomentar la comunicación entre las personas, logrando un auge social del lenguaje y confiriéndole la importancia vital que posee».

² Desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, Riestra (2008) analiza la evolución de las relaciones entre las ciencias matrices y los paradigmas que han ido imperando en la DL, y señala que el rasgo que ha caracterizado la adopción de las nociones disciplinarias y su redimensionalización en el campo de la DL ha sido a menudo el equívoco conceptual.

constituir una ciencia independiente? Precisamente la variedad de posturas al respecto se debe a que esta área encuentra su fundamentación epistemológica en la confluencia de distintas ciencias, por lo que es lógico que entre en competencia con éstas y con las respuestas que ofrecen a los retos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. A esto se suma que está llamada a intervenir tanto en los aspectos informativos como en los formativos articulando dos lógicas que a menudo se encuentran muy distantes entre sí.

En este debate sobre si la DL es más lingüística que didáctica, o viceversa, la respuesta consiste en considerar su génesis *transdisciplinar* en tanto que nace de la intersección de otras, o de la convergencia de una teoría científica con una teoría práctica, y cumple varias características: i) aceptabilidad como campo de estudio nuevo y diferente; ii) compatibilidad para recibir, acomodar y reconciliar la teoría de las disciplinas constitutivas; iii) accesibilidad para los miembros de las disciplinas generadoras; iv) complementariedad y especificidad respecto a las disciplinas matrices, de forma que el nuevo campo de estudio difiera del de éstas, lo complemente y no pueda ser suplantado por ellas. El espacio propio de la DL es realmente una encrucijada que se ubica en la zona de interrelación de diversos campos, pero no como suma de aportaciones de éstos, sino como un espacio de transformación de los datos que proporcionan (Milian y Camps, 1990; Camps, 1993, 1998).

Con respecto a su ámbito de estudio en relación con las ciencias matrices, éste puede ser estructurado globalmente en cuatro núcleos³ (Camps, 1998): a) en primer lugar, el *educacional*, compuesto por las aportaciones de la Pedagogía (factores que inciden en la enseñanza de la lengua, como la política educativa, la organización escolar o el diseño curricular) y la metodología (sistemas pedagógicos para la enseñanza); b) el marco *sociocultural*, constituido por la Sociolingüística (incidencia de los factores sociales en la lengua) y la Sociología (factores sociales y culturales que inciden en la educación); c) el marco *lingüístico-discursivo*, integrado por ciencias como la Lingüística, la Pragmática, la Retórica, etc., es decir, por disciplinas que tienen como objeto de estudio la lengua y su uso; d) por último, el marco *individual* está formado por la Psicolingüística (que abarca el desarrollo lingüístico y comunicativo del individuo así como los procesos psicológicos implicados en las habilidades lingüísticas) y la Psicología (características y evolución del sujeto: desarrollo cognitivo, proceso de aprendizaje, factores de diversidad, etcétera).

³ Por su parte, Álvarez Méndez (1999) lo organiza en tres componentes: a) un componente *didáctico-curricular*, que se ocupa de la capacidad formativa de los contenidos objeto de enseñanza; b) un componente *epistemológico* que se centra en el contenido científico de la materia objeto de enseñanza, en el conocimiento que de la misma debe tener el docente; y, c) otro *tecnológico*, referido a los elementos que hacen posible la creación de situaciones aptas para aprender (métodos, actividades, evaluación, etcétera).

La DL –y como ella todas las didácticas específicas– se nos presenta, pues, en primera instancia como un campo científico transdisciplinar, y no meramente multidisciplinar o interdisciplinar, en tanto que espacio de confluencia de distintas ciencias cuyas aportaciones son reelaboradas a la luz de un objeto y unos métodos propios y distintos que configuran un campo epistemológico nuevo⁴.

SEGUNDA BIFURCACIÓN: EL TRAZADO DE LA SENDA. OBJETO Y ENTIDAD DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Para aproximarnos a una delimitación clara del objeto propio de la DL es necesario partir de una obviedad: la de que la didáctica de cualquier objeto o sistema no es un hecho aislado y al margen del objeto mismo; muy al contrario, la forma en que éste permite ser aprehendido constituye parte de su naturaleza, de su especial manera de ser, de la índole de los conceptos que estructura, y hasta de su particular forma de integrarse en los sistemas de pensamiento humano. Dicho de otra manera: por la naturaleza de su objeto y por su valor formativo para estructurar las capacidades cognitivas y, sobre todo, para contribuir al desarrollo integral de la persona, la DL participa en una proporción importante del hecho específico y fundamental que en las sociedades humanas constituyen las lenguas. La naturaleza de éstas, su capacidad de nombrar, de mostrar, de demostrar, de interpelar, de hacer..., su papel decisivo en la construcción y estructuración de los grupos sociales, su condición de herramienta para el pensamiento y la abstracción, de materia prima en la invención de universos y emociones, condicionan de manera decisiva el proceso de planificación e intervención didáctica, que no puede construirse al margen de ella ni de lo que ella misma supone.

En este marco, la DL es una ciencia autónoma que tiene como objeto la enorme complejidad de elementos –psicológicos, sociológicos, pedagógicos, estéticos– que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se caracteriza por una clara orientación pragmática, y no sólo de información, que se plasma en una triple proyección *teórica, práctica e investigadora*; su acción persigue transformar el saber y el pensamiento y estar comprometida en la práctica docente (Camps, 1993 y 2001). Su actividad básica es un proceso de

⁴ Con cierta frecuencia la DL se confunde con la Lingüística Aplicada (LA), porque son dos ciencias complementarias pero no equivalentes: la LA es ante todo Lingüística y su aplicación incluye ámbitos variados, entre los cuales el de la enseñanza y aprendizaje de lenguas es sólo uno más; además, sus referencias son distintas a las que sirven de base a la DL, ésta posee un objeto más amplio (que incluiría el de la Lingüística Aplicada), se sitúa en otra perspectiva y tiene fines y métodos distintos.

«valoración-adaptación» de las aportaciones de las disciplinas lingüísticas y pedagógicas, seguido por su aplicación y validación a través de investigaciones en el aula de modo que sus objetivos clave se pueden sintetizar en tres: i) formar al profesorado para que conozca la disciplina y pueda utilizar el conocimiento que ésta va generando; ii) innovar en todo lo referente a la enseñanza de la lengua; y, por fin, iii) investigar en todos los ámbitos de esta materia (Mendoza, López Valero y Martos, 1996).

Hasta hace poco en esta ciencia ha predominado una orientación prescriptiva, basada en los estudios gramaticales tradicionales. Éstos tenían en sí mismos función pedagógica y se esperaba que de la aplicación de las propuestas se obtuvieran unos resultados de aprendizaje que se manifestarían en los comportamientos de los estudiantes. La situación actual, pese a que todavía la investigación en Didáctica de las Lenguas es escasa y está permeada en gran medida por propuestas derivadas de investigaciones lingüísticas o psicológicas, es radicalmente distinta (Camps, 2001: 7-8):

La didáctica de la lengua tiene como finalidad contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante en que los objetos de enseñanza y aprendizaje no pueden considerarse como algo estático ya instituido, sino que son también complejos y dinámicos. Por ello, las preguntas y las respuestas, siempre abiertas a nuevas preguntas, tienen que venir del conocimiento en profundidad de los procesos que se desarrollan entre los elementos que conforman la compleja interrelación entre enseñar y aprender y el objeto de esa interrelación, en el caso que nos ocupa, la lengua, sus usos y los aspectos sistemáticos que pueden contribuir a mejorar dichos usos.

Desde esta concepción, las constantes que establecen la *entidad* de la DL se pueden fijar, siguiendo a Guillén (1999), en cuatro. Una de ellas es la *evolución*, pues esta didáctica funciona según un modelo evolutivo en tanto se adapta a las necesidades que surgen desde factores sociales, políticos e intelectuales que diversifican las circunstancias y complican los contextos educativos; otra es la *transversalidad*, que se da tanto internamente (comunicación e interacciones entre las didácticas de cada lengua) como externamente (relación con otras ciencias que proponen puntos de vista parciales sobre el objeto de estudio de esta área). La *complejidad* es consustancial a un área compuesta por elementos diversos con la idea de multidimensionalidad, articulación e interrelación; en las distintas tareas de la didáctica de las lenguas no se trata de simplificar la complejidad, sino de gestionarla. Por fin, la *paradoja*, fruto del hecho cierto de que el pensamiento complejo genera un reconocimiento dialógico situando en relación complementaria nociones que, de forma absoluta, serían opuestas (comprensión/expresión, oral/escrito, alumno/grupo, etcétera).

En síntesis, la identidad de la DL como ciencia la caracteriza como transdisciplinar, compleja, transitoria, socialmente responsable y, sobre todo, reflexiva

(Guillén, 1999), una identidad esencialmente ecléctica e integradora que: a) prioriza el estudio del discurso didáctico y de las interacciones en el aula en sus aspectos teórico-reflexivos y prácticos, b) el establecimiento de los objetivos de la educación lingüística en el ámbito escolar, c) la integración de las diversas perspectivas sobre la lengua (la lengua como estructura y como actividad) desde la consideración didáctica, d) el diseño de programas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas con especial atención a la evaluación de este proceso, e) la definición de su objeto, su método y sus procedimientos de investigación, así como f) la formación de los docentes como investigadores de aula capaces de elaborar modelos propios de descripción lingüístico-funcional según los objetivos pretendidos, de revisarlos y mejorarlos. *Interacción, cognición y afectividad*, relacionadas en una dinámica de complementariedad, constituyen las palabras clave de la didáctica de las lenguas (Nussbaum, 1996).

TERCERA BIFURCACIÓN: INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR LA RUTA. EL MÉTODO DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Si nos centramos ahora en el examen de cuál puede ser el método científico de la DL, hemos de partir de una doble evidencia: la referencia de las prácticas conforma la DL como saber hacer en los distintos niveles escolares, a la vez que la investigación opera desde la referencia teórica en los análisis de las intervenciones; por lo tanto, ambas dimensiones se articulan complementándose para conformar el campo epistemológico (Riestra, 2008).

En este terreno se está en búsqueda constante de un paradigma válido para la investigación en el área que legitime conjuntamente los estudios sobre la efectividad de los marcos teóricos seleccionados –proyectados en una específica metodología didáctica– y la rigurosidad del análisis de los datos obtenidos. De este modo, la investigación no sólo es un factor esencial en su construcción epistemológica sino la base sobre la que debe sustentarse su corpus doctrinal tanto teórico como práctico, a sabiendas de que, como afirma Marta Milian (2000: 77):

La recerca en didàctica de la llengua (DL) busca instruments per explicar les pràctiques i per elaborar teoria sobre aquestes pràctiques. El saber didàctic es el resultat d'aquesta recerca; una recerca que se centra sobretot en l'espai de l'aula i que obeeix a dues intencions bàsiques: entendre el camp d'actuació de la DL i actuar en aquest camp d'una manera eficaç.

La investigación en este campo integra aspectos de las teorías científicas y aspectos tecnológicos que confluyen en el marco práctico del currículo y de la actividad del aula, lo cual garantiza la interacción entre necesidades, observaciones y presupuestos teóricos en una constante retroalimentación entre teoría y práctica que repercute en la actividad docente.

El terreno propio de la indagación y la innovación en DL es, en efecto, el aula, pero, al contrario de lo que ha venido siendo habitual, la investigación en este contexto no puede constituir una acción intuitiva y parcial, tiene que partir de la descripción e interpretación de las realidades según un determinado modelo y proponer intervenciones razonadas y contextualizadas. La investigación ha de llevar a la producción de conocimientos teóricos que expliquen la actividad de aprender lengua, es decir, a una teorización que permita comprender cómo un tipo de actividad –la discursiva– se interrelaciona con otro tipo de actividad –la de aprendizaje y enseñanza– que tiene como objeto las actividades discursivas y las acciones y operaciones que las conforman; teorización que, a su vez, se orienta hacia un nuevo nivel de comprensión de la práctica para fundamentarla y transformarla.

El punto de partida de tales actuaciones puede ser la base del sistema didáctico, el «núcleo duro» representado por el triángulo de Chevallard (1997): la relación existente entre profesor, alumno y materia. Ahora bien, la interrelación y mutua dependencia de cada uno de estos elementos así como la incidencia de otros factores es de tal naturaleza que Camps (2001: 16) llama la atención sobre el hecho de que la imagen del triángulo es estática, mientras que la DL se centra en los procesos que son siempre complejos y cambiantes:

El objeto de la investigación en didáctica de la lengua tal como lo hemos definido exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. Se inscribe por tanto en la orientación interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales.

El enfoque fenomenológico e interpretativo es a todas luces el más ajustado al objeto y los fines de la DL en tanto toma la acción como objeto de la investigación social. Este modelo nos acerca a la explicación y comprensión del objeto de estudio, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, desde realidades escolares concretas en las cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales e individuales, otorgando especial atención a los diferentes actores que forman parte de la realidad estudiada no sólo como objetos de indagación sino como participantes en la toma de decisiones, en las intervenciones y transformaciones propias del campo educativo. El interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997), que estudia la actividad de lenguaje como actividad humana que media las otras actividades y entiende la acción como el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la dinámica social mediatizada por el lenguaje, es el enfoque que más encaja con el carácter crítico que juzgamos inherente a la DL como discurso científico.

La investigación se asume como una práctica discursiva, esencialmente dialógica, que alude a los modos de proceder en el aula y al manejo de una serie de

nociones, valores y creencias respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, las técnicas interpretativas óptimas son el *análisis del contenido*, que ofrece la posibilidad de indagar sobre la naturaleza del discurso colocando en el centro del proceso los fenómenos verbales, comunicativos y simbólicos (Krippendorff, 1990) y, especialmente, el *análisis clínico de la acción didáctica* (Rickenmann, 2006), un dispositivo de observación que va más allá de la actividad etnográfica de reconstruir una acción situada, constituyéndose un método para comprender y explicar las formas en que operan los sistemas didácticos⁵.

Con respecto a los elementos y espacios para la investigación en DL, el modelo de Madrid (1998) los organiza en conjuntos de variables que ofrecen un panorama bastante completo⁶. El estudio de las *variables de contexto* implica el estudio de las condiciones de trabajo del profesorado, las características sociales y socio-lingüísticas de la comunidad, las características de la escuela, y el ambiente socio-cultural de los alumnos y del profesorado, y su posible relación con los procesos didácticos. Las *variables de presagio* hacen referencia a características del alumnado y del profesorado; en cuanto al alumnado, son objeto de estudio la actitud hacia el aprendizaje, la motivación, la edad, el género, el conocimiento previo, el estilo de aprendizaje, etc.; en cuanto al profesorado, la edad, el sexo, la preparación profesional, la actuación docente o la personalidad. El estudio de las *variables de proceso* se centra en los procesos didácticos y de aprendizaje; en el primer caso, son objeto de investigación subvariables como el currículo, las estrategias didácticas, la metodología, los esquemas organizativos de clase, los materiales, etc.; en el segundo, son subvariables las estrategias de aprendizaje, la madurez cognitiva o las experiencias previas. Por último, las *variables de producto* se refieren a los resultados finales obtenidos tras el periodo de instrucción formal, resultados que revelarán información sobre las competencias y destrezas logrados, los principios y conceptos adquiridos y aprendidos o las actitudes y valores desarrollados.

⁵ Este análisis representa una opción innovadora en las didácticas específicas, consecuente con la emergencia de nuevos objetos y necesidades de investigación, que requieren ser comprendidos a la luz de nuevos marcos de referencia. Éstos son sobre todo la *teoría de las situaciones* (Brousseau, 1990 y 1991) y la *teoría antropológica de la didáctica* (Chevallard, 1997) que se centran en valorar la incidencia de la impronta cognitiva, social y cultural en la relación que establece el sujeto con un objeto de saber particular a través de una actividad escolar planteando una lógica en la construcción del conocimiento en términos de la actividad humana en tanto vincula un saber o un saber hacer de un área particular con un saber escolar particular.

⁶ Mendoza y Cantero (2003) realizan una síntesis también interesante muy parecida a la de Madrid. Para estos autores los ámbitos de actuación son: los *procesos* (de adquisición, de aprendizaje, de recepción y expresión, de interacción,... la actividad comunicativa); la *metodología* (enfoques, secuencias didácticas, desarrollo del currículo, elaboración de materiales, evaluación,... los aspectos tecnológicos); los *contextos* (sociales, culturales, comunicativos, didácticos); las *creencias* (de profesores y alumnos sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje) y los *contenidos* (el uso lingüístico y su enseñanza).

La investigación en y sobre la propia práctica llevada a cabo por los docentes es el modelo que mejor responde a los presupuestos aportados, lo cual nos conduce a una de las dimensiones más destacadas de la investigación en el campo de la DL, la que le otorga su verdadero sentido a la actividad de indagación dada su pretensión esencial de transformar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas mediante la acción innovadora; se trata de la que tiene que ver con la formación del profesorado.

CUARTA BIFURCACIÓN: EL VIAJERO IDEAL. LA DIMENSIÓN PROFESIONALIZADORA DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

La investigación en DL encuentra su pleno sentido en una perspectiva histórico-cultural que analiza la relación activa que el sujeto establece con el medio y cómo esto determina su actuación mediante factores culturales, signos, artefactos e instrumentos. La formación de los docentes en esta línea ha de otorgarles la capacidad de construir conocimiento a través de un proceso de investigación que va de la teoría a la práctica para validar la teoría, y de la práctica a la teoría para transformarlas y mejorarlas ambas.

La dimensión profesionalizadora de esta ciencia consiste precisamente en promover una formación del profesorado orientada al ejercicio de una profesión en dos aspectos básicos (Widdowson, 1998): los relacionados con la gestión de la clase (organización, actividades, recursos, etc.) y la relación con sus colegas docentes en cuyo grupo habrán de integrarse por medio de la asunción de actitudes y de prácticas convencionales. Es decir, los contenidos de esta dimensión deben ser aquéllos que permitan a los profesores realizar la transferencia del conocimiento académico a la práctica de la intervención profesional en los marcos problemáticos de la realidad educativa por medio de la investigación según unos principios de rigor y cientificidad, para que ésta se convierta en una práctica habitual en su ejercicio: investigar para comprender y mejorar; investigar para generar teoría a partir de la práctica. Sin embargo, la dimensión profesionalizadora de la formación en DL no abarcará sólo el conocimiento de recursos práctico-metodológicos, requiere también una comprensión profunda de las relaciones de comunicación y de sus funciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de los factores sociales que influyen en los usos lingüísticos que se potencian o se sancionan en las aulas.

El profesor de lengua no debe ser un simple aplicador de técnicas o un simple facilitador, sino «un profesional de la docencia que enseña responsablemente algo valioso» (Álvarez Méndez, 1996: 31). Su tarea se concibe así como una mediación para que la actividad del aprendiz resulte siempre significativa y lo estimule al trabajo personal y colaborativo, y también como una difusión de

valores culturales, presentados y justificados de forma interdisciplinar y socializadora. Este profesor es un estimulador del saber a través de una selección adecuada de contenidos; es también consultor y animador de la participación de los alumnos y, por tanto, de la interacción verbal. Además de organizador de la materia, de los medios, actividades y recursos en una programación coherente y flexible, es observador y evaluador. Le corresponde asimismo dinamizar y coordinar la elaboración de los proyectos lingüísticos, en su calidad de especialista, proponiendo medidas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa en el conjunto del centro y no solamente en las clases de lenguas.

Como investigador para la innovación, la formación del profesor de lenguas ha de orientarse a proporcionarle herramientas para construir puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción que de ese significado hacen los alumnos por medio de un sólido dominio de lo que Shulman (1992) denomina *Conocimiento Didáctico del Contenido*⁷, el cual se construye aunando distintos elementos: conocimiento del contenido curricular de la materia, de los propósitos o fines de su enseñanza, de la forma en que los alumnos comprenden los tópicos, de los materiales curriculares, así como de estrategias didácticas y posibles actividades.

PANORAMA SOBRE EL JARDÍN: LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La caracterización que estamos haciendo del objeto, el método y las dimensiones de la DL la sitúan –pensamos que sin conflicto ni histórico ni epistemológico alguno– en el ámbito de las Ciencias Sociales por varios motivos. En primer lugar, porque su finalidad es intervenir en la transformación de los fenómenos y no sólo describirlos, pero, y sobre todo, por el hecho cierto de que las lenguas son herramientas sociales ante todo, los medios privilegiados por los cuales asimilamos y creamos a un tiempo la cultura de nuestra comunidad.

La conexión de la DL con la las Ciencias Sociales y con su didáctica específica se concreta de forma más restringida en un doble plano. Uno de ellos se puede considerar una penetración transversal de la primera en la segunda en tanto en cuanto la regulación y análisis del uso de la lengua en el discurso científico y didáctico compete a todas las disciplinas. El discurso de las CC.SS. se construye, se comunica, se enseña y se aprende con la lengua; el lenguaje

⁷ A grandes rasgos, el *Conocimiento Didáctico del Contenido* se puede identificar con el concepto de *transposición didáctica* de Chevallard (1997) entendido como el proceso de transformación del «saber sabio» en «saber enseñado».

es elemento indisoluble de la actividad investigadora, docente y epistemológica en éste y en todos los ámbitos científicos⁸ y así debería ser contemplado.

En otro sentido, las Ciencias Sociales y su didáctica específica, cómo áreas científicas –quizás fuera más exacto decir «hectáreas»– actúa como «paraguas de significado»⁹ que envuelve las consideraciones hechas sobre la DL en la perspectiva sociocrítica y cultural en que nos ubicamos. Aprender lengua y literatura es enriquecer la personalidad, potenciar el propio pensamiento, desarrollar habilidades sociales, cultivar la sensibilidad, ampliar los horizontes vitales y educar para la democracia, con lo cual la legitimidad de la ubicación de la DL entre las ciencias sociales queda definitivamente afirmada. La DL no pretende estudiar objetos lingüísticos destilados, vacíos de significación social, sino una lengua viva, conflictiva, plena de sentido. Los conocimientos lingüísticos sólo serán aprendizaje real cuando los alumnos los sientan como instrumentos para comprenderse, para hacer y comprender el mundo, para intervenir ética y políticamente en la sociedad.

Para los docentes, pretender enseñar el uso en vez de la estructura de la lengua supone llevar la mirada fuera del aula, a la sociedad, a la multiplicidad de sus contextos y a los requerimientos comunicativos de cada uno de ellos, habida cuenta que, como sostiene el interaccionismo socio-discursivo, las mediaciones sociales y las intervenciones formativas realizadas en la escuela constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano y es desde la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situación escolar de donde habrán de surgir contribuciones esenciales para la elaboración de una teoría del desarrollo humano (Bronckart, 1998).

La interdisciplinariedad que subyace a las propuestas de currículum integrado, al trabajo por tareas y proyectos, es la vía para reestablecer esa mirada global sobre el mundo que es la natural, por encima de los «casilleros» que establece la ciencia academicista y que con tanta fuerza actúan en nuestras percepciones y en nuestros esquemas mentales en cuanto los incorporamos. Las nuevas formulaciones educativas articulan el currículum como un proyecto integrado en el que las áreas no son entidades aisladas sino componentes de un sistema interactivo que las trasciende y en el que se integran (Zabalza, 2001). El desarrollo de competencias exige implementar metodologías globali-

⁸ Sensevy (2007) caracteriza la acción didáctica como esencialmente comunicativa y orgánicamente cooperativa, dialógica, como una transacción, y acuña el concepto de *juego didáctico* para explicar la relación entre la estructura y la función de la acción didáctica con el mundo social y la actividad humana.

⁹ El sintagma lo tomamos –y lo usamos en el mismo sentido– de Estaire y Zanón (1990) quienes caracterizando los proyectos de trabajo defienden que en la elección del tema participen los alumnos, que haya tareas de grupo (es un método que nació unido a la socialización de los estudiantes) y que se programen varios pasos, secuencias y procedimientos que conducirán a todos al proyecto final, el cual orienta todo el trabajo y se convierte en «paraguas de significación» del resto de actuaciones.

zadas y dar primacía a las prácticas socialmente contextualizadas –frente al academicismo– por medio de la interconexión de las disciplinas. En el caso de las lenguas, trae a primer término la perspectiva cultural e intercultural que es la que ha de orientar su presencia en la escuela desde la necesidad de contribuir al desarrollo individual, escolar, cultural y social de los ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1996). La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de reforma. *Investigación en la Escuela*, 30: 27-40.
- (1999). «Currículum y evaluación en lengua y literatura.» En A. Romero *et alii* (eds.). *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BOLÍVAR, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2): 1-39.
- BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. *Textos* 9: 61-78.
- BRONCKART, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRUOSSEAU, G. (1990 y 1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? (I y II). *Enseñanza de las Ciencias*, 8: 259-267, y 9: 10-21.
- CAMPS, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63: 209-217.
- (1998). La especificidad del área de Didáctica de la Lengua: una visión sobre la delimitación de contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura.» En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona-Horsori.
- (2001). Introducción. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones de didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique.
- ESTAIRES, S., y ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 55-90.
- GUILLÉN, C. (1999). El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. *Lenguaje y Textos*, 13: 11-27
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.

- LÓPEZ VALERO, A.; ENCABO, E. (2002). *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- MADRID, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MENDOZA, A.; CANTERO, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A.; MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A. (2000). Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas. En L. Rico y D. Madrid (coords.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- MILIAN, M. (2000). Cambio de lengua hogar-escuela. En M. Bigas; M. Correig (eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- MILIAN, M.; CAMPS, A. (1990). L'espai de la Didàctica de la llengua i la literatura. *Interaula*, 11: 22-24.
- NUSSBAUM, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- RICKENMANN, R. (2006). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. En *Actas del 1er Congreso Internacional de Investigación, formación y educación docente*, Universidad de Antioquia: Medellín.
- RIESTRA, D. (2008). La Didáctica de la lengua, entre la investigación y las prácticas. Disponible en: <http://www.unrn.edu.ar/sitio/index.php/comunicacion-institucional/285-jornadas-lengua-literatura>. (Consultado el 2-2-2010).
- SENSEVY, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier (eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- SHULMAN, L. (1992). Renewing the Pedagogy of de Teacher Education. The impact of subject specific conceptions of teaching. En L. Montero y J.M. Vez (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- WIDDOWSON, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en Didácticas de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona-Horsori.
- ZABALZA, M.A. (2001). El sentido de las Didácticas Específicas en las CC. de la Educación. En L. Rico (ed.). *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Universidad de Granada. Granada. Pp. 25-46.

LAS FUENTES DE LA HISTORIA ENTRE INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICA

BEATRICE BORGHI
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ACERCA DE LOS OBSTÁCULOS Y DE LOS FACTORES DE DISTORSIÓN EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA. LA RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y DIDÁCTICA

A veces sucede que en el ámbito de la historiografía se asumen casi inconscientemente como propios y seguros postulados que en realidad nunca han sido verificados. Además, es como si una especie de inercia derivada en consecuencia acompañase y siguiese la conclusión de algunos estudios e investigaciones, especialmente si los autores les han atribuido conclusiones casi definitivas y si los temas tratados no han sido objeto de un adecuado debate. La posterior falta de discusión y confrontación puede provocar la acumulación de sedimentos culturales que terminan convirtiéndose de manera imperceptible en elementos aceptados universalmente, casi dogmáticos e inmutables.

Las consecuencias más graves se obtienen si sobre dichos postulados se construyen nuevas indagaciones y nuevas hipótesis que corren el riesgo de basarse y partir de datos falaces. Este es uno de los mayores peligros para el que se dedica a la historia, sobre todo en referencia a tiempos remotos para los que se ha acumulado una notable masa historiográfica, además de las transcripciones de fuentes de estudios y la elaboración de trabajos realizados en distintas épocas, no sólo desde el punto de vista cronológico, sino también del metodológico y científico.

En estos largos recorridos historiográficos sucede a menudo que tropezamos con evidentes errores filológicos, con asunciones dogmáticas de interpretaciones precedentes rebatibles, o, peor, con una tergiversación de las intenciones y de las ideas ya expresadas. Típica de este propósito es la transformación en certezas de tesis formuladas en sentido puramente hipotético, atribuyendo la paternidad de las mismas a los desconocedores e indefensos predecesores. Y eso por no hablar de las obras sustentadas en fines polémicos, en las que las fuentes e interpretaciones se inclinan a apoyar tendenciosas opiniones preestablecidas.

Llevando al límite la necesidad de ponerse a salvo de este tipo de errores, sería preciso no fiarse de nadie, emplear únicamente fuentes originales, verificar minuciosamente todos los trabajos que se han referido a los temas a tratar. Obviamente, semejante modo de actuar haría casi imposible el emprender nuevas investigaciones, no sólo por razones logísticas de hallazgo de las fuentes, sino también por la enorme pérdida de tiempo. Y además de que no siempre los investigadores pueden disponer de las aptitudes necesarias para afrontar un trabajo filológico serio sobre las fuentes de distintos tipos desde los restos al material escrito. Además, con frecuencia los estudiosos deben tropezarse con la deletérea costumbre de epígonos locales distraídos o poco preparados de atribuir a sus predecesores una especie de infalibilidad de la que, naturalmente, a causa de la transmisión directa, se apropian ellos mismos.

Por suerte la visión historiográfica general es casi inmune a los macroscópicos factores de distorsión: en su mayoría, las publicaciones son plenamente fiables, si no en el plano de la interpretación –rebatible por naturaleza– sí en el científico, sobre todo desde el momento en que algunas grandes escuelas históricas y personalidades han sabido difundir un rigor filológico y una coherencia metodológica en las distintas corrientes historiográficas.

Existe, por lo tanto, una gran cantidad de obras, ya sean recopilaciones de fuentes o monografías, plenamente fiables y utilizables por los estudiosos.

Si los hasta ahora mencionados son obstáculos y riesgos de distorsión que atañen más que nada al trabajo historiográfico relativo a épocas más o menos remotas, otras situaciones de error se presentan en el momento en que se afrontan estudios y temas nuevos. Éstos aparecen muy a menudo ligados a las motivaciones, a las metodologías y a los argumentos de partida. Se crea así una especie de conformismo en el planteamiento de los nuevos trabajos del que parece difícil escapar: casi como de un juego de ensamblaje fuertemente condicionado ya desde al introducción de las primeras fichas.

Por otra parte, se advierte que muchas monografías sobre temas nuevos o recientes aparecen a menudo estrechamente unidas al clima ideológico y a las metodologías en uso en el momento de su concepción.

Ahora que con dificultad se va abriendo camino en la refutación de toda filosofía de la historia y que se persigue la transformación de las redes interpretativas –patrimonio en el pasado de las distintas escuelas historiográficas: económico-jurídica, marxista, ético-política, católica, etc.– en tendencias metodológicas diferenciadas más concretas, se corre el riesgo de hacer emerger de forma imperceptible un nuevo centrismo historiográfico, una nueva superioridad condicionante: la del actual respeto al pasado. Así salen a la luz análisis exageradamente «datados», a veces sin duda debidos a un insuficiente conocimiento de los fenómenos de los

que se habla. En el fondo, esto no es muy distinto de cuando ocurría en el caso de los pintores y escultores de la edad media que al tratar temas sagrados y mitológicos no pudieron remitirse a una iconografía precisa de la época y acababan representando personajes y ambientes con el aspecto de sus familiares, proporcionando de este modo preciosos instrumentos a los sucesores que estudiarían su época. Desde este punto de vista puede ocurrir además que se localice en el pasado la presencia de un fenómeno sólo desde el momento en el que éste se manifiesta según formas que son todavía reconocibles en el presente, ignorando así todo lo que de aquel fenómeno había sido premisa y preparación.

La historiografía, entendida como memoria colectiva, adopta a veces las mismas actitudes que la memoria individual, por supuesto inducida a subestimar convenciones y comportamientos pasados; excepto si uno se da cuenta de que esas convenciones y comportamientos eran más lógicos y apropiados para las condiciones del momento.

Estas observaciones nuestras, ¿cómo pueden, entonces, conjugarse con la didáctica? En la práctica, ¿qué posible conexión se puede establecer entre investigación y enseñanza de la historia?

Fuera de las aulas de las escuelas y de las universidades el conocimiento histórico parece destinado a avalar opciones ideológicas y políticas de movimientos y partidos. Ver a la historia así doblegada, deformada e instrumentalizada para el uso de intereses efímeros no ayuda, en verdad, a hacer frente a la creciente carencia de cultura histórica general y a la difusa indiferencia que los jóvenes manifiestan hacia ella.

Y sabemos lo difícil que es, si no imposible, establecer reglas seguras para una correcta enseñanza de las disciplinas históricas. Véase, por ejemplo, cómo los «tiempos históricos» no se prestan a una definición objetiva y unánime, dado que el modo de concebir el tiempo depende de la percepción personal de los fenómenos. Los propios significados de la palabra historia se confunden a menudo ignorando la diferencia sustancial que existe entre la historia y la historiografía, y que la presunta objetividad del trabajo historiográfico esconde siempre la ineludible subjetividad de cada ser humano.

Sobre estas bases es necesario afrontar el papel que el conocimiento histórico puede desempeñar en el presente y en el futuro, y destacar cómo las estrategias didácticas resultan, en este sentido, importantísimas y fundamentales: estrategias «en situación» que tienen como objetivo último el de saber ofrecer técnicas y contenidos de forma no impuesta, respetando la subjetividad de cada alumno. Ante esta perspectiva la investigación y la interpretación de las fuentes pueden convertirse en las bases de las que partir para adoptar una actitud activa en la asimilación de los conocimientos, pasando de la fase de observación

al campo de la indagación concreta (BORGHI, 2009). La investigación puede dar lugar tanto a hallazgos satisfactorios como a dolorosas desilusiones, pero al activar la emoción ante el descubrimiento, hace posible el sentirse protagonistas de lo que se está consiguiendo y aprendiendo. A propósito de esto se hace patente la importancia de la participación de los niños, convertidos en protagonistas activos de su saber. Con este fin es preciso seguir con atención las fases de la investigación y preparar para ello con antelación recorridos metodológicos e instrumentos que, a partir de la crítica de las fuentes y del uso de textos historiográficos fiables, sepan atraer y fascinar. También la divulgación debe librarse de la confusión, de la imprecisión y de las complicaciones inútiles de muchos textos historiográficos, y exponer de modo claro y comprensible contenidos que desvelen sus vínculos con los problemas y temáticas actuales.

El estudio de la historia en la actualidad se justifica, además de con la finalidad de una formación cultural basada en el conocimiento de los orígenes, de las identidades y de las diversidades presentes en una sociedad cada vez más compleja, también y sobre todo en función de la comprensión de las realidades actuales y de los procesos evolutivos en curso y de las consiguientes posibilidades de proyectar lo más conscientemente posible el propio futuro individual y colectivo.

Al hilo de la aparición de las cuestiones ecológicas se ha planteado la exigencia de sondear vocaciones y condicionamientos del ambiente sobre las huellas de ecosistemas que han influido en la formación de organismos económicos, sociales, políticos y culturales, huyendo al mismo tiempo de formas de determinismo geográfico, para recuperar la relación de reciprocidad entre hombre y ambiente, la interacción entre vocaciones ambientales y elecciones humanas, también en relación a las formas de planificación territorial.

La dimensión ambiental de la historia conlleva de hecho la necesidad de conciliar aspectos locales con los más vastos y generales, las investigaciones microanalíticas con encuadres más sintéticos. En definitiva, la exigencia de fondo de ver las vicisitudes humanas no como una abstracta sucesión de acontecimientos, sino más bien como evoluciones multiformes, dinámicas y vitales, insertadas en un tejido territorial en el que conviven fenómenos típicamente locales, y aquellos de alcance más amplio y que generan al mismo tiempo.

CONTAR CON LA HISTORIA ENTRE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA E INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Georges Duby, en una entrevista concedida en 1996¹ a propósito de los orígenes y de la metodología de la historia de la cotidianidad, afirma que «el sue-

¹ Las citas que vienen a continuación han sido extraídas de la entrevista concedida por el historiador el 15 de marzo de 1996, y se pueden consultar en el sitio Rai Educational: <http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=173#1>

ño de una reconstrucción integral del pasado está totalmente superado». Se trata de una «ilusión romántica» en cuanto a que es imposible «creer en poder llegar a la verdad, en poder entender los comportamientos propios de otros tiempos». De acuerdo con todo lo que afirma Fernand Braudel, el «historiador es la antítesis del futurólogo: mira hacia el pasado, intenta comprender el pasado y apenas lo consigue» porque el historiador no es un adivino que prevé el futuro. La historia para Duby es «una escuela de lucidez. La crítica histórica se deshace del testimonio de todo aquello que la deforma y la estorba, y permite tener los ojos abiertos a la realidad: la realidad social, la realidad política, la realidad intelectual». La historia ayuda a «recuperar el valor y la confianza frente a los acontecimientos, porque enseña que incluso las crisis más graves pueden superarse».

El método de análisis que tiende a la fiabilidad del objeto del análisis historiográfico utiliza procedimientos técnicos exactos y una crítica dirigidos a dar un nuevo vigor, es decir, a restablecer la narración histórica. Pero el historiador debe recurrir a veces a la imaginación para llenar algunos vacíos y el relato del acontecimiento se fundamenta necesariamente sobre una estructura narrativa, sobre una trama, incluso cuando «se trata de describir la evolución de los precios durante el siglo XIX, o la naturaleza de las prácticas religiosas en un determinado momento de la historia, los precios o la devoción actúan como personajes en un relato novelesco. Así pues, es necesario reconstruirlo con gran discreción»².

Investigar es una actividad que caracteriza al ser humano y responde a una determinada actitud frente a lo desconocido o a un sector completo del mundo científico. En este último caso, la «investigación» tiene como objetivo principal el de descubrir, interpretar y difundir hechos, acontecimientos y fenómenos, dirigidos a aumentar el conocimiento dentro de cada una de las disciplinas a través de métodos científicos, es decir, a través de procedimientos fiables, verificables y compartidos. La ruta de investigación consiste, por una parte, en la recogida de evidencias empíricas y mensurables a través de la observación y la experimentación. En un sentido más general, el término «investigación» se usa también para indicar la recogida de información sobre un determinado sujeto.

En el terreno historiográfico podemos referirnos, bien a la investigación histórica en sentido amplio inclinada a recoger e incentivar las aportaciones de los investigadores y que se sirve de las metodologías de utilización e interpretación de las fuentes derivadas de las disciplinas históricas y de las ciencias sociales,

² Ibidem.

bien a las investigaciones individuales y delimitadas. En ambos casos, el principal objetivo es el desarrollo de los conocimientos.

La investigación histórica es un recorrido, un auténtico viaje intelectual que parte de la necesidad del hombre de obtener respuestas: entre hipótesis y pruebas se generan, se organizan y se elaboran informaciones.

Para emprender una investigación historiográfica, el historiador se sirve de instrumentos para el hallazgo de la bibliografía, para el acceso a las fuentes publicadas e inéditas, y la correcta relación con las fuentes representa el alma del trabajo del historiador.

Investigar, en cualquier campo, equivale a asumir una actitud activa en relación con el conocimiento, pasando de la ojeada a la observación, de una inicial actitud pasiva que toma solamente lo que aparece a primera vista de un objeto o de un acontecimiento, a una iniciativa activa que se lance a la comprensión de los diferentes lenguajes y significados que lo distinguen. Cada investigación es una pieza que se añade a los conocimientos adquiridos, que los enriquece, pero que no los define nunca por completo, porque el enigma puede reformularse con nuevos interrogantes. Un nuevo documento puede renovar la fascinación de la investigación.

Lo atractivo del misterio, del descubrimiento y de la espera activa de quien va a llegar a la meta y resolver el enigma que distingue a la actividad de investigación está generalmente poco considerado, si no ofuscado por completo, en el ámbito escolar. La actividad de investigación que habitualmente se lleva en la escuela está dirigida, más que a estimular las capacidades deductivas e intuitivas de los alumnos, a un pasivo y aburrido ensamblado de fragmentos extraídos de enciclopedias o de manuales y textos de carácter general. Pero como nos recuerda M. Bloch «nunca, en ninguna ciencia, la observación pasiva –siempre en el hipotético caso de que ésta sea posible– ha producido nada fecundo» (Bloch, 1969: 70). El aprendizaje debería, por lo tanto, suscitar sensaciones positivas porque «investigar es una de las cualidades fundamentales connaturales al género humano y se prefigura como un camino en el que se encuentran tensiones, esperanzas, preguntas y respuestas, hipótesis y confirmaciones a partir de las cuales surgen siempre nuevos interrogantes. El viaje que se emprende es fascinante y parte precisamente del niño, de su recóndita capacidad de atracción por la oscuridad y la ambigüedad del acontecimiento.

En la escuela la elaboración de una ruta de investigación podría brotar de discusiones de aula, del deseo de profundizar en un tema y de dar soluciones a las hipótesis. El maestro transfiere, con la acción educativa, aquellas fases de la llegada al conocimiento a través del rigor metodológico y científico y la adquisición de un código teórico interpretativo.

Ahora es oportuna una reflexión en vista de la diferenciación que hemos establecido inicialmente entre la investigación llevada a cabo por el historiador y la efectuada en la escuela. La diferencia existe y va unida al criterio de selección de las fuentes por parte del maestro, que responde a didácticas lógicas más que historiográficas; éstas últimas son el hilo conductor de las investigaciones desarrolladas por el historiador. El maestro no es un historiador, no desempeña el oficio del historiador, pero es capaz de utilizar las principales metodologías para «hacer historia»: seleccionar, contextualizar y leer las fuentes. La selección de las fuentes se basa en la finalidad y en la acción educativa que se desea conseguir.

Roger Cousinet (París, 1881–1973), testigo y pedagogo del activismo, al sugerir un método basado en la actividad espontánea del niño y en la construcción del saber de forma opuesta a la simple recepción, destaca el empleo didáctico de las fuentes, la investigación dirigida con los documentos a partir de los propios intereses de los niños. Al maestro, el pionero de esta nueva educación, le sugiere que reúna los documentos, los ponga sobre la mesa, sin ordenarlos, y que informe «simplemente a los alumnos de que están a disposición de los grupos que se interesan por la investigación histórica. Prácticamente puede incluso no decir nada y dejar que los niños descubran y utilicen por sí mismos los documentos, o bien presentar el trabajo en pocas palabras...» (Cousinet, 1955: 61-62).

El maestro prepara el material, los instrumentos necesarios, aclara los objetivos de la actividad de investigación, da las indicaciones y sugerencias necesarias para su consecución, organiza los grupos, les pide la implicación activa situándose como intermediario en las contribuciones personales y colectivas conseguidas.

La superación de la enseñanza basada en las nociones no significa renunciar a estas, sino adoptar un itinerario didáctico que sepa asociar el nivel general al específico, de los encuadres universales a enfoques peculiares, que sepan unirse al presente a través de una metodología de indagación activa capaz de valorar los intereses de los niños. Trabajar con las fuentes pone al alumno y a su maestro frente a los documentos; ambos emprenden un viaje creativo y gratificante hacia la historia. Tanto el pasado como la actividad de investigación son el resultado de una organización de «relevancias» (Pitocco, 1985: 149): hace falta darles un orden y una jerarquía.

Es igualmente cierto destacar que la relación entre las distintas sedes institucionales destinadas a la investigación, los ambientes académicos y los escolares, ofrecen una persistente falta de comunicación. Cada uno de ellos es un campo creativo que debería estar libre de márgenes y en los que todos los aspectos de la investigación, de la educación y de la transmisión deberían integrarse recíprocamente.

La conexión universidad-escuela es de vital importancia y sería deseable que no se basase en la separación de funciones y tareas porque toda forma de enseñanza, en cualquier materia y a casi cualquier nivel, aunque esté programada, se traduce siempre en un acto creativo que implica a profesores y alumnos en la producción de nuevos conocimientos para unos y otros.

CONCLUSIONES. TRABAJAR CON LAS FUENTES: LA DIDÁCTICA DE LABORATORIO

Para todos los maestros es bien conocido que la exigencia de renovar las estrategias didácticas para hacerlas lo más adecuadas posible para responder a las exigencias formativas del presente conlleva una continua reflexión acerca de los métodos, contenidos e instrumentos a adoptar; tanto más si la disciplina a enseñar muestra evidentes síntomas de incoherencia entre los nuevos y apremiantes impulsos que requieren una actualización y las viejas y superadas modalidades con las que se presenta normalmente. Es todo lo que actualmente se debe destacar en la enseñanza de la historia, acerca de cuya renovación parecen confluir innumerables motivaciones, pero que a menudo continúa impartándose con métodos y contenidos ampliamente superados y por tanto estériles y contraproducentes. Es una cuestión planteada muchas veces también en el pasado, pero que ha vuelto con intensidad al primer plano con los debates acerca de las diversas reformas de los programas escolares.

La historia enseñada y aprendida en laboratorio toma fuerza por la conciencia de que el trabajo conseguido se conquista colectiva e individualmente; los nuevos conocimientos e interpretaciones puestos en práctica sobre la base de las adquisiciones previas permiten definir un contexto en el que trabajando con «materiales viejos» se producen –se fabrican– «nuevos materiales» (Dondarini, 2005). Es el lugar y el espacio de la experiencia, en el que los estudiantes y los maestros ponen en juego al mismo tiempo emociones y pensamientos, cuerpos y sentimientos, recuerdos y habilidades adoptando instrumentos y materiales historiográficos, produciendo de forma activa un itinerario de historia. Es en el ambiente, en el aula, en el contexto del laboratorio donde se realiza un vuelco general de la metodología didáctica: de hecho, el objetivo no es cuánto debe saber el estudiante de la materia, sino de qué manera el conocimiento histórico puede convertirse en experiencia de construcción y de comprensión del pasado; el alumno pasa a ser, así, el artífice del propio saber y de ese saber hacer que adquiere aquí un significado preciso y objetivo.

Este itinerario de descubrimiento y de estrategias de los problemas se afronta junto al maestro que se sitúa como mediador y coordinador de los pasajes cruciales del recorrido del historiógrafo y de la lógica esencial del investigador: hipótesis de investigación sobre la materia de estudio, preguntas para entender

y descubrir, interpretaciones de las fuentes y soluciones de las convicciones iniciales a través de una confrontación con la historiografía del tema.

El estudiante, es verdad, no es un historiador. Lo que nosotros vamos a recrear en el lugar-laboratorio escolar es algo que se acerca al trabajo del historiador, a su figura y al concepto de «archivo», entendido como el lugar privilegiado para la investigación histórica, depositario de inmensos patrimonios documentales. No siempre es posible desempeñar actividades de laboratorio en los archivos del territorio, también porque esto requeriría de tiempos realmente largos y los propios lugares no siempre son fácilmente accesibles. Pero se pueden construir «archivos simulados» en los cuales «los documentos, organizados según las categorías archivísticas originales, son fotocopios y provistos de indicaciones y alteraciones lingüísticas según las necesidades, y permiten, en una medida ajustada al nivel de los niños, operaciones coherentes con las que tienen lugar en el ambiente real» (Delmonaco, 2007: 32). En este punto recordamos también el mare magnum de documentos digitales que podemos encontrar en «la red» y acerca de los cuales el maestro-mediador tendrá la perspicacia de verificar la fiabilidad tanto de la fuente como del propio sitio.

Trabajar con y sobre las fuentes induce a echar una ojeada de conjunto a los conocimientos que posee el alumno, sus ideas, las opiniones, las imágenes en las que las fuentes, los manuales de texto, las antologías se incluyen y sustentan la actividad de investigación y el método historiográfico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDI, P. (ed.) (2007). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P., Utet, Torino.
- BORGHI, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*, Bologna: Pàtron editore.
- BORGHI, B. (2005). *Come volare sulle radici. Esperienze di didattica della storia*, Bologna: Pàtron editore.
- BLOCH, M. (1973). *I caratteri originali della storia rurale francese*, Turín: Einaudi.
- BLOCH, M. (1969). *Apologia della storia*, Turín: Einaudi.
- BRUSA, A. (1991). *Il laboratorio storico*, Florencia: La Nuova Italia.
- BRUSA, A. (1997). *Il nuovo curriculum di storia*, RS-Ricerche Storiche, n. 81.
- COUSINET, R. (1955). *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Florencia: La Nuova Italia, Firenze.
- DELMONACO, A. (2007). *La storia insegnata in laboratorio: le ragioni di una scelta didattica*, in *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, en Paolo Bernardi (ed.), Bologna: Utet.

DONDARINI, R. (1999). *Per entrare nella storia*, Bologna: Clueb editore.

— (2007). *L'albero del tempo*, Bologna: Pàtron editore.

FEBVRE, L. (1982). *Problemi di metodo storico*, Turín: Einaudi.

LANDI, L. (2004). *Il bambino e la storia*, Roma: Carocci.

MATTOZZI, I. et al. (1995). *La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*, Faenza: Polaris.

PITOCCO, F. (1985). Archivio, scuola e insegnamento della storia, *Rassegna degli Archivi di Stato* 45, p. 149.

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: EXPERIENCIAS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EDUCS DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCEL, ELISA NAVARRO MEDINA Y M.^º LUISA GARCÍA HERNÁNDEZ
UNIVERSIDAD DE MURCIA

LA VINCULACIÓN DE EDUCS-GEVAP CON LA EVALUACIÓN

No cabe duda que cualquier trabajo que verse sobre evaluación debe enfatizar que ésta se concibe como un proceso integrado en los diseños de enseñanza-aprendizaje. Desde esta premisa, nuestro grupo de investigación comenzó su andadura en este campo con la aprobación en 2001 del proyecto de investigación «Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la C.A. de Murcia: una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos», financiado por la Fundación Séneca (PI-50/00694/FS/01). La finalidad de este trabajo fue la de conocer, desde la perspectiva de los discentes, lo que acontece habitualmente en las clases de Historia en un conjunto amplio (1.523 casos pertenecientes a un periodo de 10 años) y representativo de aulas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (todos los Institutos de Enseñanza Secundaria), concretando el estudio en los niveles de Bachillerato LOGSE-BUP-COU. De esta investigación emergieron 11 ámbitos¹ del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que destacaba la evaluación como uno de los más importantes al ocupar el tercer lugar.

El interés del alumnado hacia la evaluación condujo al grupo a profundizar en este ámbito de investigación mediante una serie de estudios posteriores. Con

¹ En esta investigación surgieron 11 ámbitos: estructura de la actividad en el aula; evaluación de alumnos; el profesorado; los medios y recursos utilizados por los docentes; planificación; gestión de clase; actividades y trabajos; asistencia a clase de los alumnos; anécdotas y relatos introducidos por los docentes en el desarrollo del contenido; valoraciones de la metodología empleada por los docentes; y el último ámbito está referido a las salidas y experiencias extraescolares.

el primero de ellos, se realizó una radiografía de los usos de la evaluación de Historia² a lo largo de 10 años de estudio (1993-2003), en el que a través del recuerdo de 1.389 casos con 6.608 aportaciones de los mismos, los estudiantes pormenorizaron el proceso evaluativo, por una parte, en la técnica de recogida de información, el tipo y frecuencia con que se realizan los exámenes, sus condiciones y la naturaleza de las preguntas; y, por otra parte, las calificaciones y los criterios que seguían los docentes para valorar su estudio, indicando la facilidad o no de superarlos, ya sea empleando o no el copiado para ello. En segundo lugar, se llevó a cabo un nuevo trabajo que, fundamentado en el anterior, profundizaba en las dimensiones de la evaluación de los aprendizajes y en el principal instrumento de evaluación, aunque no el único, planteado por el profesorado de bachillerato: *los exámenes*. Más concretamente, esta investigación³ recogió, en gran medida, cómo son las evaluaciones (principalmente sus características, pero también la aplicación de las pruebas y los referentes empleados para su calificación), centrándonos para ello en los exámenes (sin olvidar las preguntas) que diseñan los profesores de la asignatura de Historia de España en 2º de Bachillerato, para valorar a sus alumnos; así como también la relación que estas pruebas tienen con los criterios de evaluación, con los contenidos del decreto de la CARM y con las preguntas realizadas en las PAU de los años 2002-2003 y 2003-2004.

Continuando en esta misma línea de investigación, actualmente, se está llevando a cabo un tercer trabajo en el que profundizamos en uno de los apartados ya mencionados: *los contenidos de la materia de Historia*. Esta investigación, comenzó con el estudio de los contenidos de Historia del siglo XIX impartidos en dos cursos académicos: 2002-2003 y 2003-2004⁴, dando a conocer, por un lado, los contenidos evaluados sobre dicho periodo histórico en los exámenes del curso previo al paso a la universidad y, por otro lado, estableciendo una clasificación conceptualmente relevante de los mismos.

² Martínez Molina, M.E. *Los usos de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: la perspectiva de los alumnos*. Tesis de Licenciatura inédita dirigida por Nicolás Martínez Valcárcel y Pedro Miralles Martínez. Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2004.

³ Martínez Molina, M.E. *La evaluación de Historia de España en COU y bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)*. Tesis Doctoral inédita dirigida por Nicolás Martínez Valcárcel. Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2008.

⁴ Navarro Medina, E. *El siglo XIX en los exámenes de Historia de España de Bachillerato. Estudio de los cursos 2002-2003 y 2003-2004 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Tesis de Licenciatura inédita dirigida por Nicolás Martínez Valcárcel y José Ramón Urquijo Goitia. Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 2008.

La continuación de este trabajo, que sigue profundizando en contenidos, no está sólo en conocer su temática, sino también su relevancia en la formación de ciudadanos democráticos. Es interesante señalar que el estudio se está realizando mediante un trabajo multidisciplinar, con la participación de un profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia y un investigador del área de Historia Contemporánea del CSIC. Esta combinación nos está permitiendo tener dos puntos de vista, aquel que tiene que ver con la pedagogía y, más concretamente, con la didáctica de la enseñanza de la Historia y, otro, el de un experto en contenidos del siglo XIX, que nos ha permitido introducirnos en un siglo de importantes transformaciones e implicaciones para la formación de la ciudadanía española.

Así pues, por una parte, podemos señalar que a través de estos trabajos, el último de ellos en curso, se ha llegado a dos de los agentes implicados en el proceso de evaluación: *los discentes* (a través de sus recuerdos sobre ésta), y *el profesorado* (a través de las evidencias recogidas en los protocolos de sus exámenes, preguntas y contenidos).

Además, disponer de datos de algo más de un decenio (1993-2004), ha permitido tener una visión dinámica y comparativa de la evaluación, pues ésta discurrió en un período de profundas transformaciones educativas como fue la sustitución de la LGE por la LOGSE; la modificación de sus contenidos (pasando de Historia de España Contemporánea a Historia de España) y la transferencia y desarrollo de las competencias educativas de Bachillerato por parte de la CARM.

Como se ha podido observar a lo largo de este apartado, el interés del grupo de investigación se ha centrado en el último curso de Bachillerato, pues, sin lugar a dudas, el tránsito entre la educación no universitaria y la universitaria supone para los alumnos un momento de evolución y desconcierto que se manifiesta, entre otras muchas dimensiones, en la adaptación a las nuevas exigencias evolutivas que este nivel educativo posee.

De esta manera, y repasado nuestro camino investigador en la evaluación, pasamos a describir y profundizar cada una de las estrategias o instrumentos (el relato, protocolos de examen y la entrevista con material) utilizados de recogida de información que nos han permitido, con el paso de los años, ir enriqueciendo y mejorando nuestras investigaciones.

EL RELATO

El primer estudio, referenciado en páginas anteriores, tuvo como finalidad conocer qué hace el profesorado de Historia en sus aulas. Nuestro problema era importante: cómo acceder a esas clases cuando pretendemos que sea un

estudio amplio y con significado cualitativo. Para alcanzar este objetivo se optó por recurrir a los alumnos y a la memoria de sus clases de Historia. Esto nos permitiría llegar a la casi totalidad de los Institutos de Educación Secundaria de la CARM y, por tanto, a la mayor parte del profesorado.

La técnica empleada fue el relato. Este instrumento, consistente en expresar la forma en la que se vivió una experiencia, ha sido empleado por otros investigadores pero tomando al profesorado como informante. Estas experiencias nos ofrecieron una base sobre la que justificar a nuestro alumnado como informante. Así, y partiendo de un breve modelado de cómo se llevaba a cabo una clase, se les solicitó a los discentes que recordaran, de la forma más ordenada posible, las clases de Historia que les impartían sus profesores, y el resultado fue el siguiente:

GASO	395	LOGSE DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES				2	
ESTUDIOS: está cursando Licenciatura de Química						1	120
INSTITUTO	81	ZONA	5	AÑO	00-01		
HISTORIA DE ESPAÑA CONTEMPORÁNEA							

A.-DESCRIPCIÓN LIBRE

395,01,- Antes de que sonara el timbre allí estaba, con todos los apuntes, libros y demás preparados encima de su mesa.

395,02,- Conocía a todos los alumnos desde el primer día, sin olvidarse de un nombre tratando a todos por igual, siempre con mucho interés en nuestro aprendizaje.

395,03,- En el momento de comenzar la clase explicaba en un periodo de tiempo la clase anterior, dando un breve repaso pero a la misma vez explicativo y aclarador de conceptos.

395,04,- Nos daba los temas por fotocopias, las cuales archivábamos en un cuaderno que ella se encargaba de repasar para asegurarse de que todo estaba en orden.

395,05,- En clase preguntaba a todos los alumnos, sin excepción. Todos éramos iguales para ella, lo cual era un buen repaso para nosotros, ya que podíamos consultarle no sólo dudas, sino también problemas personales.

395,06,- Eso sí, para los exámenes era mi profesora mas dura. Quería que le escribiéramos todo exactamente igual que estaba en los apuntes, cosa imposible.

395,07,- Siempre intentaba organizar actividades extraescolares, pero que fueran culturales y ayudaran a entender mejor la asignatura.

395,08,- En los exámenes siempre «merodeaba» por nuestro lado, evitando que nos copiáramos, Nunca se sentaba en un examen y se paraba a nuestro lado para leernos, incluso nos corregía los errores cometidos.

Imagen n 1: Ejemplo de relato.

Considerando las 4 bases exploratorias realizadas y las singularidades del alumnado, dispusimos de datos que abarcaban una década (1993-2003). El éxito del instrumento⁵ nos llevó a obtener unos 1800 casos, de los cuales sólo hemos podido procesar 1523; donde hemos llegado prácticamente a la totalidad de los IES de la Región y, por ende, de su profesorado, desembocando en 42000 aportaciones en las que los discentes han descrito cómo eran sus clases de Historia. Estas 42000 descripciones recogen 11 ámbitos que van desde la estructura de la actividad en el aula, pasando por el profesorado, los medios y los recursos y llegando hasta la evaluación.

A la luz de la gran cantidad de datos aportados por el relato, nos detuvimos en uno de los 11 ámbitos que emergieron, la evaluación, por constituir un 16 % del total y tratarse de una actividad directamente implicada con los procesos de mejora no sólo de las aulas, sino también de la educación en su implicación más amplia.

Podríamos, por tanto, obtener una radiografía de la evaluación de Historia en la CARM, y ésta sería la siguiente. Los exámenes escritos de redacción constituyen la técnica de evaluación más utilizada por los docentes de Historia. Estos exámenes van a consistir normalmente en parciales, y no en finales, lo que determina que se examinan de unos contenidos y su superación supone su eliminación para el siguiente examen. Las preguntas que los conforman, en gran medida, eran conocidas con anterioridad, bien por su importancia o bien porque el profesorado las eliminaba. Por último, la mayor parte de los docentes de Historia, según su propio alumnado, plantean las recuperaciones de la materia suspensa al final de cada trimestre.

Disponíamos, por tanto, de las opiniones personales de los discentes sobre los exámenes y nuestro siguiente reto era obtener un referente objetivo de ello. Nos propusimos, en este caso, obtener los exámenes cotidianos que el profesor realizaba, obtener los protocolos de examen.

LOS PROTOCOLOS A EXAMEN

Del mismo modo que con el uso del relato, nuestra intención era obtener una muestra amplia que abarcara la mayor parte de los IES y profesores de la CARM. Pero nuestro problema estaba en cómo acceder a los exámenes habituales que el profesorado realiza en sus aulas. La solución a este problema la

⁵ Este instrumento, su desarrollo y ejecución, constituyó una comunicación al X Congreso de Sociología de la Educación, donde expusimos tanto sus bondades como sus debilidades.

encontramos por dos vías: docentes que conservaban protocolos de examen, de ese u otro año, y discentes que tenían los exámenes o se hacían con ellos.

Nuestro estudio nos dio 410 protocolos formados por 1743 preguntas que nos han permitido conocer y analizar, entre otras cosas, la estructura formal de los exámenes y el tipo de contenidos por el que se preguntaba. Un ejemplo es el siguiente

1ª EVALUACIÓN

Primer examen:

- El proceso revolucionario de Cádiz. Juntas, Cortes y Constitución de 1812.
- El Trienio Liberal

Segundo examen:

- El Estado Liberal durante la Regencia de María Cristina. La diversificación de los liberalismos moderados y progresistas.
- El sexenio democrático y la república de 1873

Consiguiendo el objeto que nos marcamos como referente y que nos permitía justificar, explicar y profundizar en las descripciones dadas por el alumnado, nos encontramos con un problema interno de los protocolos, y es que decían poco de la respuesta intelectual que se pedía a través de los contenidos de los enunciados. Por ejemplo, ante un enunciado como era Isabel II no era posible concretar si la respuesta intelectual implicaba memorización, comprensión, análisis,... Para resolver esta cuestión se le preguntó, a una muestra significativa del alumnado, que especificase que les pedían sus docentes en esas preguntas, dando lugar a una taxonomía aproximativa de la naturaleza cognitiva de las preguntas.

Estos protocolos de exámenes nos dieron una radiografía de cómo son los exámenes de Historia: 2 exámenes por evaluación con 4 preguntas que implican principalmente la memorización de conocimientos, donde los contenidos de política son los más requeridos, a instancias de la eliminación de todos aquellos procesos sociales y culturales.

Además, una de las aportaciones más relevante que hemos extraído del uso de los protocolos ha sido el poder contrastar la similitud entre las cuestiones de los exámenes de 2º de Bachillerato, las preguntas de las pruebas de selectividad y los temas que configuran los contenidos del decreto de currículo de este nivel educativo, pudiendo afirmar que el profesorado, a la hora de establecer las preguntas de sus exámenes, se fijará tanto en lo establecido por el Decreto como en las preguntas de las PAU.

LA ENTREVISTA MATERIAL

Una vez conocido todo un proceso evaluativo de la materia de Historia, desde los exámenes, sus contenidos y las capacidades derivadas de ambos, nuestra curiosidad investigadora nos lleva a dar un paso más. La justificación de esta última investigación recae en que el curso de 2º de Bachillerato constituye un punto de inflexión de los estudiantes en el sistema educativo español. La finalización del mismo les llevará a tomar la decisión de si continúan estudios superiores (universidad), si por el contrario optan a estudios de carácter formativo y laboral (Formación Profesional de grado superior) o si se incorporan al mundo laboral. En cualquiera de estas situaciones, las enseñanzas recibidas durante este año suponen una formación que será pieza clave para continuar su desarrollo y responsabilidad personal, profesional, social y cultural en otras áreas.

Especificando en la materia que nos ocupa, la Historia, en el desarrollo del currículo de 2º de Bachillerato de la CARM, el alumnado hace un repaso por toda la Historia de España y como uno de los momentos de más importancia política y social se encuentra el siglo XIX. Esta situación conlleva un aprendizaje en torno a los contenidos históricos del XIX, que por un lado, han sido enseñados desde una determinada concepción de la Historia como disciplina, y por otro lado, el contenido enseñado ha sido evaluado en dos momentos distintos: en el día a día del aula, con los exámenes realizados por los docentes, y con las PAU al finalizar el curso.

El resultado de este proceso de enseñanza da lugar a un determinado aprendizaje y nuestra pregunta es ¿cuál?, ¿qué ha quedado de ese aprendizaje unos meses después? Así, hemos elaborado una entrevista con material, donde pretendemos obtener dos tipos de informaciones: por un lado, el contenido que el discente recuerda y que puede evocar a partir de su memoria mediante la utilización de distintas estrategias de recuerdo y rememoración (recuerdo libre, recuerdo con claves, rememoración con distractores,...); y, por otro lado, su comprensión de la materia histórica desde su propio planteamiento disciplinar y la utilización de cuestiones socialmente vivas.

La muestra utilizada para nuestro estudio pretende abarcar a los dos agentes educativos, el alumnado y sus docentes, y sus posibles resultados nos van a mostrar el estado actual de la Historia como disciplina imprescindible en la formación de nuestra sociedad.

CONCLUSIONES

Este grupo de investigación ha sufrido una evolución a lo largo de sus años de trabajo, lo que ha implicado una ampliación de su campo de actuación en

evaluación. Los instrumentos utilizados en nuestras investigaciones (relatos de los alumnos, protocolos de exámenes y entrevista con material) nos han acompañado desde el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en sentido amplio, hasta su especificación en la relevancia conceptual y la formación ciudadana, permitiéndonos acceder a la práctica del aula sin alterarla, dimensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la que es difícil llegar. Además, la propia naturaleza de los instrumentos de recogida de información, por su carácter abierto, nos ha dado una cantidad enorme de información que ha sido difícil de clasificar por su riqueza y su diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO PRIETO, F. (1994). *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca: Amarú.
- BLAS ZABALETA, P. et al. (1993). Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato. *Revista de Educación*, nº 300, pp. 279-283.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis Doctoral inédita dirigida por José María Hernández Díaz. Salamanca: Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- DELGADO, J. M., y GUTIÉRREZ, J. (Coord.). (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I. (1994). El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de historia y su enseñanza. En Armas, X. (Coord.), *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*. Santiago: ICE de la Universidad de Santiago, pp. 39-60.
- GUIMERÁ, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Geografía e Historia, Estudi General de Lleida.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. et al. (2003). Narrativas sobre la enseñanza de la historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma. Comunicación presentada en *X Conferencia de Sociología de la Educación*. Valencia: Universidad de Valencia.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 15, pp. 3-21.
- (2001). La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. *Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación y universitaria*. Tesis Doctoral no publicada. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- (2005). Enseñanza, examen y control. *Profesores y alumnos en clase de Historia*. Barcelona: Ediciones Octaedro-EUB.

- SHULMAN, L. S. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*, I (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- VILLA AROCENA, J. L., y ALONSO TAPIA, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en las enseñanzas medias? *Revista Ciencias de la Educación*, nº 168, pp. 473-504.
- WILSON, S. M. (2001). Research on History Teaching. En Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-544). Washington: American Educational Research Association.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA COMO DIÁLOGO ENTRE INVESTIGACIÓN TEÓRICA E INVESTIGACIÓN APLICADA

IVO MATTOZZI

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA

UNA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA Y COOPERATIVA

Mi trabajo de investigación empezó, hace ya treinta años, por la necesidad de responder a problemas planteados por grupos de profesores reflexivos e insatisfechos con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, y se ha desarrollado mediante la interacción con los grupos que han querido formar, finalmente, una asociación de profesores e investigadores de didáctica de la historia («Clio '92»). En la asociación la investigación teórica y la aplicada se entrelazan y se desarrollan en relación con todos los aspectos de la didáctica de la historia.

El desarrollo de mi investigación es fruto de esta colaboración y estoy orgulloso de reivindicarla como un modo específico de investigar dentro de la didáctica de la historia.

He intentado reagrupar los ejes de la investigación en seis campos y representar sus nexos de unión y sus conexiones en una tabla.

Tabla 1

Palabras clave de una investigación dialógica.

Epistemología y metodología	Concepción de historia y análisis del proceso de construcción del conocimiento	Operaciones cognitivas de producción y organización de las informaciones	Concepto de tiempo y educación temporal	Concepto de espacio como organizador cognitivo	Estructura del texto: historiográfico y escolar
Problemas Enseñanza y aprendizaje eficaces	Problemas y obstáculos de la enseñanza y del aprendizaje eficaces	Análisis de los conocimientos «naturales» de los alumnos (conocimientos previos)		Transposición didáctica y producción de textos y de materiales didácticos	Currículo de formación de las habilidades cognitivas y del saber histórico
Mediación didáctica, prácticas, instrumentos	Didáctica de los requisitos para el estudio de la historia	Didáctica de los marcos de civilización	Didáctica de los procesos de transformación	Didáctica de los problemas históricos y de las explicaciones	Evaluación
Empleo de las fuentes	Investigación histórico-didáctica e historia a escala local	Enseñanza y aprendizaje de laboratorio	Didáctica de los bienes culturales	La arqueología del presente	Educación para el patrimonio
Formación profesional	Formación de los profesores en servicio	Formación de los formadores de profesores	Formación de competencias para la producción de materiales didácticos		

Las palabras clave indican que mi trabajo de investigación se ha movido siempre en espiral entre reflexión acerca de los problemas de la enseñanza, reflexión epistemológica y metodológica, respuestas a los problemas del aprendizaje, investigación aplicada de los profesores, reflexión acerca de los resultados de la investigación, desarrollo de las soluciones, apertura de nuevas investigaciones. Los problemas dan impulso a la investigación y orientan la reflexión a propósito de las características del conocimiento histórico y del proceso de su construcción. El análisis del *modus operandi* de los historiadores y el análisis de la arquitectura de los textos históricos hacen más claro el diagnóstico de los

problemas y de los obstáculos, me hace comprender los defectos de la formación de los profesores e inspira las respuestas a los problemas. Las respuestas inspiran las prácticas didácticas y a la aplicación le sigue la reflexión y el desarrollo de las reflexiones.

Aquí presento el método que tiene una relación más intensa con el aprendizaje de la historia a través de los textos.

PRIMER DEBER DE UN INVESTIGADOR: HACER FRENTE A LA ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Las preguntas sobre los motivos del fracaso de la enseñanza de la historia me han inducido a poner en tela de juicio la estructura del saber escolar y me han llevado a hacer frente a la **estructura del conocimiento histórico**, en función de la investigación en didáctica de la historia.

Normalmente, quien hace investigación didáctica delega en los historiadores, que proponen profundas reflexiones metodológicas, la tarea de definir «qué es la historia» y cómo se construye, y no cuestiona la estructura del conocimiento y del sistema de conocimientos a enseñar. Ésta muestra un dato. Y el saber y el texto escolar son considerados sin alternativas desde el punto de vista estructural.

He aprendido, sin embargo, de los estudiosos de didáctica de las ciencias que la primera dificultad para el que aprende está provocada por la estructura del conocimiento de los textos. Por eso, he tratado de comprender cómo funciona el conocimiento histórico con el objetivo de entender mejor los problemas y encontrar mejores soluciones didácticas. Por esto he elaborado el análisis epistemológico y metodológico adaptado a las exigencias didácticas.

EL SENTIDO COMÚN HISTORIOGRÁFICO: EL PRINCIPAL OBSTÁCULO PARA LA ENSEÑANZA EFICAZ

Estoy convencido de que el punto de partida es pensar la historia de manera que pueda inspirar buenas prácticas didácticas. El primer paso consiste en librar a los profesores de ideas erróneas asumidas en el transcurso de los estudios.

La primera idea errónea es la que distingue entre *res gestae* (los hechos, las acciones llevadas a cabo) como datos y como objeto, e *historia rerum gestarum* como representaciones e interpretaciones de éstas. La distinción hace pensar que hay un pasado real que se puede concebir y conocer sin la operación de representación y por encima de ella. Simplemente es preciso admitir que la historia es la disciplina que produce representaciones de hechos, aspectos, procesos del pasado sin tener un referente a observar. El referente es reconocible sólo si ha dejado huellas y si alguna mente las ha tomado en consideración con el fin de producir informaciones a organizar en conocimiento del pasado.

La segunda idea errónea es la que distingue entre **historia e interpretación**. Esta hace suponer que existe una reconstrucción objetiva y necesaria y universalmente aceptable, a la que se superpone la interpretación subjetiva del historiador, expuesta a críticas y controversias. No es así. También la reconstrucción pura y dura de los hechos es fruto de una operación interpretativa que ha tenido que producir y seleccionar informaciones, las ha engarzado en una trama de relaciones, les ha asignado algún significado y las ha expuesto en una determinada forma de comunicación. Cuando los hechos se convierten en elementos de una construcción más compleja, éstos se relacionan mediante nexos de unión y asumen significados que dependen de las opciones y de las habilidades interpretativas del historiador. La densidad de la interpretación subjetiva es máxima en la construcción de las hipótesis explicativas.

Tercera idea errónea: aquella que hace pensar que la materia prima, las informaciones, están todas en las fuentes y que ésta se «recaba» de las fuentes. Las informaciones históricas que coinciden con las que están presentes en las fuentes constituyen la base mínima, pero ésta se ve aumentada mediante las inferencias con las que el historiador produce tantas otras.

Cuarta idea errónea: que existan fuentes naturalmente «históricas». Si dice fuente, el profesor piensa en los documentos de archivo o en los arqueológicos como si hubieran incorporado su función informativa para los historiadores desde el principio. No es así. En principio existen sólo los objetos dejados por las actividades humanas desarrolladas en el pasado. Todas las cosas producidas (materiales e inmateriales) son señales indicio de dichas actividades. Pueden convertirse en instrumentos para producir informaciones cuando alguien tiene el objetivo de construir conocimiento, cuando tiene necesidad de informaciones y se da cuenta de que para dicho objetivo ciertos indicios pueden ser utilizados como instrumentos de información.

Quinta idea falsa: **la relación causa-efecto**. En el ámbito escolar se ha difundido la idea de que los hechos son explicables recurriendo a relaciones simples en las que los hechos antecedentes determinan por sí solos los hechos consecuentes. Si fuese así no habría controversias interpretativas y explicativas. Cada hecho se mostraría como el efecto de una causa precisa e irrefutable. La causalidad histórica, sin embargo, es más complicada. Generalmente concierne a fenómenos complejos que no pueden ser referidos a un único antecedente. Pero incluso cuando se aplica a hechos individuales ésta requiere que se tomen en consideración condiciones, coyunturas, circunstancias, accidentes, una pluralidad de factores y de sujetos. Requiere además la valoración de la eficacia de cada elemento explicativo y, por lo tanto, de su jerarquización en un sistema de relaciones. Se entiende que una explicación histórica es el resultado de una operación interpretativa que tiene la naturaleza de la hipótesis.

Sexta idea errónea: la historia sirve para evitar los errores del pasado, la historia es maestra de vida. ¿A qué nos referimos evocando el término «historia» en afirmaciones tan prometedoras? Con respecto al pasado podemos disponer de malos o de buenos conocimientos, de conocimientos detallados y de conocimientos de historia general, de una multitud de reconstrucciones, de interpretaciones y de explicaciones controvertidas. No existe una única «historia» a la que atribuir tal virtud. Dichas afirmaciones tienen lugar en el ámbito escolar respecto de la historia «de manual» a enseñar, pero ésta está compuesta de generalizaciones que no tienen el poder de demostrarlas. De hecho, los conocimientos presentan una continua secuencia de desaciertos y errores de los sujetos, de inmutabilidades que confirman en su larga duración situaciones insatisfactorias, de innovaciones que han logrado transformar el mundo sin ninguna deuda con el pasado representado históricamente. Además, ha habido historias que han sido malas maestras de vida, como las inspiradas por las ideologías nacionalistas.

Los conocimientos históricos pueden ser útiles para la comprensión del presente e pueden influir en la toma de decisiones en dos aspectos:

1. que justifiquen los procesos que han generado el mundo actual;
2. que eduquen el pensamiento para razonar acerca de procesos en curso.

Esto exige identificar y seleccionar los conocimientos pertinentes para tal fin y plantear su estructura de manera que modele las habilidades para razonar históricamente.

EL CONOCIMIENTO COMO REPRESENTACIÓN PRODUCIDA CON OPERACIONES COGNITIVAS

Si nos deshacemos de tales ideas erróneas, el conocimiento histórico se muestra **como una representación de algún aspecto o proceso del pasado construida** mediante una actividad en la que toda la personalidad del historiador está comprometida con su afectividad, sus valores, sus ideologías, sus habilidades cognitivas desde el principio.

Para ser llevado a cabo, el proceso de construcción necesita instrumentos para la producción de las informaciones: **los objetos-indicios para utilizar como fuentes**. Pero el proceso no podría ponerse en marcha y no podría avanzar sin las **operaciones cognitivas** de producción y de organización de las informaciones. Son éstas las que le permiten delimitar el tema de la investigación y articularlo en subtemas, usar los indicios como fuentes, producir las informaciones directas y las inferencias, organizarlas según un orden temporal y espacial, clasificar las informaciones en mutaciones, permanencias, eventos, entrelazar las informaciones en reconstrucciones de los hechos, asignarles significados y valoraciones, formular problemas interesantes y suponer relaciones

explicativas originales y profundas, organizar las formas y los modos de comunicación de la representación proyectada en un texto.

Los libros de metodología histórica razonan acerca del método de construcción de las bases informativas y de los conocimientos como si la mente del historiador no fuese un juego y no debiera ser tomada en consideración. Pero por la enseñanza y por la necesidad de la transposición de los conocimientos y del planteamiento de los procesos de aprendizaje es esencial tener claro cuáles son las operaciones cognitivas y prácticas que entran en juego.

Consecuencias didácticas

1. Hace falta encontrar las maneras de enseñar a los alumnos a llevar a cabo operaciones mentales eficaces desde la escuela infantil y ponerlas en práctica con instrumentos apropiados como el empleo de los indicios, el fichero, los gráficos espacio-temporales, las tablas, los mapas conceptuales, los mapas geo-históricos...

2. Hace falta enseñar a los estudiantes a comprender que el conocimiento histórico está construido, que es una construcción social y localizada, que es objeto de controversias... Pero que de él podemos aprender cómo se ha transformado el mundo, cómo comprender la relación entre presente y pasado y los procesos en curso.

De hecho, la investigación aplicada de los profesores ha demostrado la validez del currículo de las operaciones cognitivas y de los conocimientos significativos y ha proporcionado la base de datos para ir más allá en la investigación.

ESTRUCTURA DEL TEXTO: HISTORIOGRÁFICO Y ESCOLAR

En el análisis del proceso de construcción del conocimiento histórico, la investigación me ha llevado a poner en evidencia dos cosas que generalmente son ignoradas u omitidas:

1. la importancia crucial de la fase de escritura de la historia y
2. la centralidad del texto y de su estructuración en la construcción y en el aprendizaje del conocimiento.

Los historiadores teóricos no se adentran en el texto para entender cómo las operaciones de la investigación se traducen en las estructuras textuales y cómo el texto historiográfico funciona como constructor de un conocimiento del pasado gracias a las operaciones mentales de elaboración de los datos, de las interpretativas y de las que establecen conexiones entre los datos.

Las dificultades de aprendizaje de los estudiantes me han llevado a buscar en la arquitectura de los textos las razones de su fracaso.

En el texto no encontramos sólo las informaciones producidas mediante las fuentes. Éstas son incrementadas por las inferencias y se entrelazan a los significados que el historiador ha sabido generar con sus esquemas cognitivos, las referencias culturales poseídas, las habilidades cognitivas adquiridas en su formación. Pero el texto funciona como constructor y transmisor de conocimiento porque aquellos elementos están engarzados con las operaciones cognitivas en bloques textuales.

Nosotros tenemos la posibilidad de comprender si y por qué un texto funciona o no funciona desde el punto de vista de la eficacia en la promoción de la construcción del conocimiento en quien lee.

El texto que funciona en sentido comunicativo tiene estas características:

- Define y comunica con claridad el argumento, el período y la escala espacial, y el punto de vista
- Establece una relación entre conocimiento del presente y conocimiento del pasado
- Reconstruye el hecho histórico de modo que éste tenga un principio y un fin bien determinado
- Adecua las informaciones fácticas de modo que sean la base de datos que facilita la comprensión de la parte interpretativa (generalizaciones, conceptos y conceptualizaciones, significados, valoraciones)
- Construye con perspicacia las relaciones temporales de modo que las numerosas dataciones tengan sentido
- Emplean **periodizaciones** para sintetizar muchas informaciones y aumentar su sentido
- Construye con perspicacia las relaciones espaciales para dar función constructiva a la extensión, a la distribución, a la distancia, a la configuración de los fenómenos
- Organiza los elementos que componen el discurso (informaciones y significados) en bloques textuales temáticos y en descripciones (de contextos, de ambientes, de estado de cosas, de cambios, de estructuras...) junto con las narraciones (para reconstruir los procesos de cambio) y con las argumentaciones para razonar sobre cuestiones controvertidas.
- Tiene un montaje modular de los bloques temáticos (capítulos, párrafos...) que facilita al lector la construcción de la comprensión y del conocimiento.

- En conclusión, vuelve al presente y usa el conocimiento del pasado con la intención de comprender mejor algún aspecto o proceso del mundo actual.

El análisis me ha permitido identificar los defectos de estructura de los textos escolares. Los textos escolares de la escuela básica no establecen el tema de un modo explícito y no declaran el principio y el fin del hecho representado, no ponen en relación el presente con el pasado, no presentan el tema para estimular el interés del lector, exageran en generalizaciones y conceptos sin base de datos, en significados y en valoraciones sin referencias a informaciones fácticas, no hacen uso de la periodización de forma constructiva, renuncian a las descripciones densas y por eso no dan a conocer ambientes y contextos, no argumentan los problemas y las explicaciones, sino que las aseveran como indiscutibles, no ponen en condiciones de emplear los conocimientos históricos para comprender el mundo actual.

El problema, entonces, está en los defectos de la transposición didáctica de los conocimientos históricos tal como se ha elaborado tradicionalmente.

Hace falta pensar el conocimiento histórico destinado al aprendizaje con una configuración distinta. Y esto lleva a investigar a propósito de la transposición de la arquitectura de los conocimientos expertos a conocimientos adaptados a los lectores inexpertos y a «inventar» conocimientos y distintos textos para cada nivel escolar.

A partir de la confluencia de la investigación sobre la estructura de los textos y sobre la transposición ha surgido la idea de tres configuraciones distintas del saber histórico:

1. un saber formado por **descripciones** de marcos de civilización,
2. un saber formado por **reconstrucciones** de procesos de transformación,
3. un saber formado por **argumentaciones** y por problemas y explicaciones.

El primero está adaptado para los niños que se acercan por primera vez al conocimiento sobre el pasado del mundo. El segundo basa el conocimiento en cómo la humanidad y el mundo se han transformado a lo largo del tiempo. El tercero enseña a los adolescentes a razonar sobre los problemas y sobre las hipótesis explicativas que los historiadores construyen.

Las tres formas de saberes se organizan en los tres niveles escolares para favorecer el desarrollo curricular de las motivaciones, de las habilidades cognitivas y prácticas, de los conocimientos conceptuales, de las habilidades para usar los conocimientos para comprender históricamente problemas, aspectos, procesos del mundo actual.

La investigación ha debido elaborar un modo de transposición didáctica de los textos expertos, la didáctica específica relativa a las tres formas de saber, las prácticas de mediación didáctica más adecuadas.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y DE MATERIALES DIDÁCTICOS

La teoría de la transposición se ha aplicado en la producción de textos escolares basados en textos históricos expertos y destinados a favorecer la construcción de los conocimientos por parte de los alumnos de la escuela secundaria gracias a su estructura modular: han sido los profesores los que han verificado la eficacia de los procedimientos transpositivos y de la producción de textos históricos adecuados para el aprendizaje. Por eso, en gran parte de las publicaciones hay aportación de los profesores. Pero en 2007 hemos elaborado un libro de texto para los alumnos de la escuela primaria con una gran editorial: la teoría transpositiva y la didáctica de los marcos de civilización han inspirado un libro innovador en el panorama editorial italiano. A propósito de la producción de textos eficaces continuamos investigando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MATTOZZI, I. (ed.) (1990). *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza: Faenza editrice.
- MATTOZZI, I.; DI TONTO, G. (1990). *Insegnare storia*, (Ipertesto in cd rom). Bologna: Ministero della pubblica istruzione – Dipartimento di discipline storiche
- MATTOZZI, I. (ed.) (1991-). Collana «Clio» pubblicata dalla Faenza editrice. I titoli della collana sono presenti in www.clio92.it
- (2002). Pensare la nuova storia da insegnare. *Società e storia*, n. 98, pp. 787-814
- (2004). Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum. En PRESA, S. (ed.), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Aosta: Assessorato all'Istruzione e Cultura della Regione Valle d'Aosta, pp. 47-75.
- (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, n. 3, pp. 39-48.
- (2006), *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας (Formare lettori di storia)*, Atene: p. 176.
- (2007). Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i «quadri di civiltà». *I Quaderni di Clio '92*, n. 7.

- MATTOZZI, I. (2007). La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola. En ÁVILA, R. M., y LÓPEZ ATXURRA, R. (ed.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 451-468.
- (2007). Disciplina. En CERINI, G., y SPINOSI, M. (ed.). *Voci della Scuola*, vol. VI, Napoli: Tecnodid, pp. 183-192.
- (2008). Memoria y formación histórica. *Iber*, n. 55, pp. 30-42.
- (2008). Didattica della storia. En CERINI, G., y SPINOSI, M. (ed.), *Voci della scuola*, VII, Napoli: Tecnodid, pp. 254-266.

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN DE LA DIDÁCTICA:
IMPORTANCIA Y DIFICULTADES METODOLÓGICAS.
BASES PARA UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EL AULA

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

A menos que cambie la práctica en el aula, los cambios sobre el papel, sean en la política o en el currículum, probablemente no van a tener muchas consecuencias para los estudiantes.

(Eisner, Teacher College Record. Vol. 94, núm. 4. Verano, 1992:624)

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA?

En lo que respecta a buena parte de los estudios que se realizan en el campo de la Didáctica, es frecuente que estén dominados por un sesgo valorativo y propositivo, es decir, se ocupan fundamentalmente en formular de juicios de valor acerca del modo en que se practica la enseñanza y, sobre todo, de la elaboración de propuestas sobre cómo debería actuarse. Sin que por nuestra parte neguemos el interés o incluso la necesidad de este tipo de trabajos para la mejora de la educación, cabe, sin embargo, advertir la escasez y la debilidad de estudios que se acerquen al campo de la práctica de la enseñanza —es decir, a lo que alumnos y profesores hacen en la clase—, con el propósito explícito de comprender lo que allí ocurre, y no tanto de enjuiciar o de proponer qué es lo que debería hacerse.

Sin embargo, el análisis de lo que ocurre en el interior de las aulas resulta imprescindible. Saber qué características tiene el conocimiento que se transmite en el desarrollo de las clases, qué tipo de tareas se realizan durante el horario escolar, cuál es, en definitiva, el quehacer de alumnos y profesores en el aula y a qué principios y circunstancias responde su actuación, nos permite conocer y entender qué tipo de formación adquieren realmente los alumnos en su paso

por la institución escolar y qué podría hacerse para mejorarla. A este respecto, nada debería darse por supuesto. Es comúnmente admitido que el conocimiento que realmente se transmite en el aula no es exactamente el que se prescribe en el currículum oficial ni se propone desde la Didáctica. Lo mismo cabe decir respecto a las tareas que se desarrollan en el aula. La persistencia y universalidad de determinadas rutinas pedagógicas revelan que, salvo situaciones y coyunturas excepcionales, las actividades que realizan alumnos y profesores no responden exactamente a lo que sobre ello se dictamina en el campo de la legislación oficial o de las propuestas didácticas. Digamos que, sabiendo lo que se prescribe o se desea en estos y otros ámbitos de fuera del aula, todavía no sabemos qué es lo que ocurre dentro de ella.

El interés del conocimiento de la práctica de la enseñanza radica también en el hecho de que resulta imprescindible para desarrollar cualquier iniciativa de cambio o mejora se La escuela es una institución granítica, muy resistente al cambio y a la acción de todo tipo de movimiento innovador. En una obra sobre planes de reforma desarrollados en los Estados Unidos de América a lo largo del siglo XX, Kliebard (2002: 131) afirma que las que implican a lo que los profesores hacen realmente en el aula se encuentran con una significativa resistencia: «Aunque su desarrollo parezca tener éxito inicialmente, incluso el mejor tipo de reforma, tiende a fracasar cuando cruza el umbral de la puerta de la clase» (Traducción JM)¹. En España, Ángel Pérez Gómez (1997) realizó un estudio sobre el proceso de reforma del ciclo superior de la EGB seguido en Andalucía al final de la década de los ochenta. En sus conclusiones, se afirma que la continuidad se impone sobre el cambio incluso en centros escolares en los que la dinámica reformista se emprendía de manera más entusiasta. En lo que hace, en fin, a la enseñanza de la Historia, aunque está por hacer un estudio en profundidad de la incidencia que en la práctica tuvo el movimiento de renovación de la década de los ochenta, algunas aproximaciones ponen de manifiesto un ciclo de ida y vuelta entre la innovación y las prácticas más convencionales (Merchán, 2005; Beltrán, 2006).

Precisamente la dificultad del cambio de la práctica de la enseñanza apela a la necesidad de un profundo conocimiento de cuanto ocurre en el interior de las aulas. La cuestión es que las propuestas e iniciativas de cambio no operan en el vacío, sino que se proyecta sobre una cultura existente, sobre una lógica muy potente, que las reinterpreta, las rechaza o, a veces, las asimila. De aquí que, si bien el conocimiento no es garantía de éxito en la intervención, habría

¹ Sobre este tema puede verse también Tyack y Cuban, 2001.

que admitir que la comprensión de esa cultura es asunto fundamental a la hora de definir las propuestas y las estrategias de cambio.

PROBLEMAS CONCEPTUALES Y DIFICULTADES METODOLÓGICAS

Como se ha dicho anteriormente, la importancia que tiene el estudio de las prácticas escolares no se corresponde con el peso ni la profundidad que el tema tiene en el panorama de la investigación educativa. Las razones que podrían explicar este desequilibrio entre interés y dedicación son de diverso tipo, de entre ellas quizás puedan destacarse las dificultades metodológicas y conceptuales que conlleva la empresa. En este sentido, Depaepe (2002) califica al aula como verdadera caja negra de la educación, refiriéndose no sólo a la centralidad de lo que en ella ocurre, sino, también, a la dificultad que tiene el desciframiento de sus claves.

Sin duda un problema es el de disponer de fuentes apropiadas. Los agentes presentes en el campo, es decir, alumnos y profesores, son informantes ciertamente imprescindibles, pero, puesto que queremos indagar acerca de su propia actuación, la información que nos proporcionan tiene que ser obtenida mediante recursos idóneos y tratada de forma cautelosa. La dificultad reside en el hecho de que unos y otros tienden a ofrecer al investigador una visión interesada de la realidad, resaltando los aspectos positivos de su papel en el aula y atribuyendo la responsabilidad de los aspectos negativos a los «otros» o, en todo caso, preservando su imagen ante la mirada del observador.

Sin embargo, tales dificultades no constituyen obstáculos suficientes como para prescindir del relato de quienes construyen la vida cotidiana del aula, pues, de hacerlo, las posibilidades de la investigación se verían seriamente mermadas. Obligan, eso sí, a un esmerado cuidado a la hora de seleccionar el modo en que se recaban sus testimonios, y, sobre todo, a una rigurosa y profunda explotación de los datos que unos y otros puedan proporcionar. Por otra parte, aunque tampoco garantizan una absoluta fiabilidad, no es desde luego descartable el recurso a otras fuentes de información. Así, la observación directa o a través de medios audiovisuales, si bien genera un plus de artificiosidad en el aula, constituye una técnica que goza de probada solvencia en las estrategias de investigación-acción e investigación participante. Así mismo, el análisis de las producciones materiales de los agentes, como diarios de profesores, recuerdos y autobiografías, exámenes o cuadernos de alumnos, se viene perfilando recientemente como un recurso potente para la investigación, en la medida en que sirve para complementar y matizar las informaciones que pueden obtenerse directamente de alumnos y profesores (vid, por ejemplo, Givrtz, 1999 y Viñao, 2000). En todo caso, examinar lo que ocurre en el aula desde diver-

esos puntos de observación ayudará a componer un paisaje tan poliédrico como es el que se dibuja en el desarrollo de las clases.

Pero quizás las principales dificultades con que la que se encuentra hoy la investigación sobre la práctica estriban en la carencia de herramientas conceptuales y de marcos interpretativos potentes que nos permitan dar significado a la actuación de alumnos y profesores en el aula; a ello hay añadir la persistencia de sesgos en los trabajos de Didáctica que bloquean y oscurecen nuestra mirada sobre la práctica. Me refiero a la idea de que la práctica de la enseñanza es un campo meramente reproductivo, es decir, un campo en el que alumnos y profesores actúan básicamente conforme a un plan preestablecido, sea este un currículum determinado, unos materiales o incluso un tipo de formación. Al pensar de esta manera sucede, en primer lugar, que el campo de la práctica carece de relevancia como objeto de investigación y, en segundo lugar, que las iniciativas de mejora y cambio se centran casi exclusivamente en el diseño previo: lo importante sería elaborar buenas propuestas, desentendiéndose de la suerte que van a correr en la práctica.

A pesar de su persistencia, la idea de considerar el aula meramente como un campo de reproducción está rebatida con argumentos y datos muy solventes. A este respecto, Goodson (2000) plantea tesis de que el currículum se construye en diversos ámbitos y niveles, distinguiendo entre el «currículum escrito» y el «currículum como actividad en el aula», y llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículum que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando, dice, que «las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula» (Goodson, 2000:30). Por su parte Agustín Escolano (2000), refiriéndose al complejo mundo de la educación distingue tres ámbitos de concreción (a los que denomina «culturas escolares»): el de la política, el de los saberes pedagógicos y didácticos y el de la práctica, advirtiendo que generalmente no son homogéneos. En el mismo sentido, Raimundo Cuesta (1998), ocupándose del caso concreto de la Historia, ya utilizó los conceptos de Historia regulada, para referirse al ámbito del currículum oficial, Historia soñada, la que se formula desde la Didáctica, e Historia enseñada, que se alude al desarrollo concreto de las clases.

Es evidente que estos ámbitos o campos se influyen entre sí, pero es también cierto que cada uno de ellos tiene autonomía y reglas propias de funcionamiento, produciendo objetos específicos que tienen mucho en común, pero no son iguales. Así, en el campo de la práctica y en lo que allí se produce, influye el currículum oficial, los libros de texto o las teorías didácticas, pero operan también, y de manera significativa, las características propias del contexto y las reglas o principios que gobiernan el desarrollo de la clase. Conocer

cuáles son esas reglas es un asunto fundamental para explicar lo que ocurre en las aulas, así como para diseñar estrategias que nos permitan cambiar la práctica de la enseñanza y pensar sobre los límites y posibilidades de la innovación educativa.

ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EL AULA

El conocimiento de la práctica es pues un recurso imprescindible para su mejora, de aquí la necesidad de trabajar en la construcción de una teoría que nos permita explicar la actuación de alumnos y profesores en el aula y las consecuencias que ello tienen en los aprendizajes que se adquieren. A este respecto, entiendo que para ello debemos situarnos en un marco más amplio que el de la Didáctica, como es el ámbito de las teorías de la acción humana. En este sentido, resultan de especial interés los planteamientos de Giddens (1995) y de Bourdieu (1997). Los dos sociólogos nos invitan a considerar la acción humana lejos del objetivismo determinista, que consideraría la actuación de alumnos y profesores como la mera ejecución de un programa dado, y del subjetivismo voluntarista, que la interpretaría como el desarrollo de las intenciones que tienen unos y otros respecto a la enseñanza.

Así pues, no cabe pensar que lo que acontece en el aula responde exactamente a un plan trazado por el docente en función de sus ideas acerca de la enseñanza o incluso de su conocimiento y formación, ni cabe atribuirle, por tanto, una capacidad ilimitada de actuación. Lo que equivale a decir que la práctica de la enseñanza no es asunto que responda al libre albedrío de los profesores, sino que responde también a las características estructurales del contexto en el que se realiza, al modo en que intervienen los alumnos en el escenario de la clase y, en definitiva a la singularidad de las situaciones que unos y otros deben afrontar de manera cotidiana.

Desde esta perspectiva, a la hora de interpretar la actuación de los docentes en el aula, sería insuficiente suponer que está guiada exclusiva o fundamentalmente por el propósito de la transmisión del conocimiento, pues, en la práctica, maestros y profesores deben abordar en el aula la solución de una serie de problemas y situaciones que en muchos casos nada o poco tienen que ver estrictamente con la enseñanza. Podemos decir que la identidad de la profesión docente está ligada desde luego a la transmisión del conocimiento, es decir, a la enseñanza, pero también, y a veces sobre todo, al gobierno de la clase.

Por otra parte, parece necesario cuestionar también la idea de que el alumno sea fundamentalmente un aprendiz, es decir alguien que acude diariamente a la clase con el propósito de adquirir conocimiento, y que actúa con arreglo a

esa condición. Frente a esto, es más acertado considerar al alumno como un sujeto construido histórica y socialmente que, en virtud de su identidad, se relaciona con el fenómeno escolar de diversas maneras y con distintas expectativas, entre las cuales, la de aprender no siempre ni en todos los casos es la fundamental. No existe el alumno, sino distintos tipos de alumnos, distintos modos de afrontar su presencia en el aula y su relación con lo que la institución escolar proporciona (títulos, conocimiento...) y, por lo tanto, distintos modos de intervenir en lo que allí ocurre. Como he destacado en otro lugar, (Merchán, 2007) la disposición y el modo de proceder de los alumnos en la clase es un factor decisivo de la configuración de la práctica de la enseñanza, lo que obliga a pensar en la lógica de su acción.

De esta forma, la práctica de la enseñanza puede verse, no sólo como un conjunto de interacciones entre enseñantes y aprendices, sino como una relación entre sujetos que, en un escenario dado, actúan con el fin de afrontar el cumplimiento de diversas expectativas y de resolver los problemas que plantea la interacción entre unos y otros. Se trata, en definitiva, de entender la práctica de la enseñanza en el aula no sólo como una actividad de transmisión y adquisición de conocimiento, sino más bien como una práctica social gobernada por una lógica que nos interesa conocer

ALGUNAS CLAVES DE LA ACCIÓN EN EL AULA ENTENDIDA COMO PRÁCTICA SOCIAL: EL CONTROL DE LA CONDUCTA DE LOS ALUMNOS Y EL EXAMEN

Tratando de desvelar los principios, reglas y circunstancias que gobiernan el campo de la práctica, no son pocos los autores que han señalado la importancia del orden en el desarrollo de las clases; de la misma forma que ocurre en otro tipo de concentraciones humanas, en última instancia, afirma Kliebard (2002), los profesores son requeridos a mantener el orden en la clase, y sólo los muy atrevidos están dispuestos a renunciar a este principio. Generalmente se entiende el orden en la enseñanza como unas determinadas pautas de comportamiento de los alumnos: presencia, quietud, silencio, atención y obediencia (Merchán, 2005). El caso es que este tipo de comportamientos no se produce de forma espontánea ni voluntaria. Por diversos motivos, y en grado distinto según su origen sociocultural, edad, etc., los estudiantes tienden habitualmente a producir en la clase situaciones que alteran de manera significativa las pautas de comportamiento ordenado, mientras que, por su parte, los profesores tratan de someter su conducta con el fin de producir el orden que consideran necesario. No viene al caso detenernos aquí en describir las formas que adoptan los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula, interesa más bien considerar las diversas estrategias que siguen los profesores para mantener el orden en la clase. De entre ellas cabe destacar algunas que tienen

la peculiaridad de servir al mismo tiempo como actividades de enseñanza, son las que he denominado estrategias de producción del orden (frente a las que denomino estrategias de contención). Esas estrategias adquieren la forma de «enseñanza» o de «transmisión de conocimiento» (Woods, 1997), de manera que podemos decir que su valor y, por tanto, la garantía de su continuidad, reside en la capacidad que tienen para afrontar la solución de los conflictos manteniendo al mismo tiempo la forma de actividades de enseñanza.

Así, podemos decir que el mantenimiento del orden en la clase constituye un factor relevante de la práctica de la enseñanza, pues determina la preeminencia de una serie de tareas –copiar, hacer ejercicios de pregunta-respuesta, tomar apuntes...–, mientras que excluye a otras que o bien resultan menos útiles para ese objetivo, o bien constituyen incluso un motivo de alteración del orden antes descrito. La viabilidad del cambio de la práctica parece estar supeditada a este principio, de manera que, el persistente fracaso de ciertas reformas escolares –especialmente las que modifican el locus del orden y el control–, se explica porque entran en conflicto con la lógica del orden a la que están supeditados los profesores. Sólo quienes están dispuestos a correr los riesgos que ello implican desarrollan formas de enseñanza distintas a las habituales, una experiencia que, además, generalmente carece de continuidad debido al elevado coste de la mutación.

Por su parte, la dinámica que genera la calificación de los alumnos y la obtención de los títulos escolares, constituye otro factor de configuración de la práctica de la enseñanza, particularmente en aquellos casos en los que los alumnos tienen expectativas razonables de tener éxito en la consecución de este objetivo. Puesto que en el mundo de la escuela esta dinámica suele formalizarse en la realización del examen, diremos que el hecho examinatorio, acaba envolviendo buena parte de lo que alumnos y profesores hacen en el aula (Merchán, 2009). El examen no sólo modela el conocimiento que realmente se transmite en el interior de las aulas, sino que es también un factor decisivo en la configuración de la práctica docente. Su potencia reside en el hecho de que en la mayor parte de los casos, el interés que los alumnos puedan tener por la enseñanza se debe fundamentalmente a razones extrínsecas. Aunque esta idea no puede generalizarse a todo tipo de alumnos, lo cierto es que la mayor parte de los que se esfuerzan, lo hacen con el objetivo de aprobar las asignaturas y no tanto con el de mejorar su formación adquiriendo conocimiento. Con esta disposición, su pretensión es que el desarrollo de la clase responda al criterio de realizar actividades que sirvan para preparar los exámenes. Por su parte, en no pocos casos, los profesores acaban envueltos por esta misma dinámica, hasta el punto de que la enseñanza termina convirtiéndose en un decirle a los alumnos lo que tienen que decir el día del examen. Ciertamente, la centralidad del examen no es la misma en todos los casos

ni en todas las circunstancias. Su papel es mucho más relevante en los cursos superiores y en aquellos que constituyen el paso de un ciclo de enseñanza a otro, así como en contextos en los que los alumnos tienen fundadas expectativas de progreso académico.

CONCLUSIÓN

En definitiva, volviendo a las palabras de Eisner que encabezan esta comunicación, el cambio de la enseñanza pasa necesariamente por el cambio de la práctica. Pero la práctica no es un campo vacío en el que profesores y alumnos actúen conforme a los dictados del currículum o incluso de sus propias ideas sobre lo que debe ocurrir en el aula. Como hemos visto, la práctica de la enseñanza tiene una lógica propia que es preciso conocer si queremos saber cuáles son los límites, las posibilidades y las estrategias más adecuadas para el cambio. Sin embargo, el análisis de lo que ocurre en el interior de las aulas no puede reducirse a una mera descripción de las tareas que unos y otros realizan, ni puede inscribirse exclusivamente en el ámbito de los procesos cognitivos. La formulación de una teoría de la acción en el aula –sobre la que aquí he realizado algunas propuestas– debe ubicarse en el campo de las teorías de la acción humana, pues la enseñanza, más que una práctica de transmisión y adquisición de conocimiento en el aula, es una práctica social que opera en un contexto histórico concreto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN LLAVADOR, J., MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N y SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2006). «Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos». *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, nº 5, 55-69.
- BOURDIEU, P., (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DEPAEPE, M. et al. (2000). *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- EISNER, Elliot W. (1992). «Educational Reform and the Ecology of schooling». *Teacher College Record*. Vol. 93, núm. 4, 610-627.
- ESCOLANO, A.(2000). «Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros». *Revista de Educación*, núm. monográfico sobre La educación española en el siglo XX. 201-218.

- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIVRTZ, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- KLIEBARD, H. M.(2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*. New York: Teacher College Press.
- MERCHÁN, F. Javier. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). «La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo». *Con Ciencia Social*, nº 11, 143-152.
- (2009). «Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de Historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 60, abril-junio. 21-34. SIN 1133-9810
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997). *Historia de una Reforma educativa Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de E.G.B. en Andalucía*. Sevilla: Díada.
- TYACK, D., y CUBAN, L (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VIÑAO, A. (2002). «Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros». En Escolano Benito, A., y Hernández Díaz, J. M. (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 142-169.
- WOODS, Peter (1997). «Les strategies de “survie” des enseignants». En J.C. Forquin (ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. París, Bruselas: De Boeck Université, 351-376.

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

ANTONI SANTISTEBAN, NEUS GONZÁLEZ Y JOAN PAGÈS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

En este trabajo presentamos un modelo de investigación en didáctica de las ciencias sociales, construido a partir de algunas investigaciones realizadas por el grupo de trabajo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials)¹, de la Universidad Autónoma de Barcelona. La investigación a la que haremos referencia ha sido realizada en tres fases, a lo largo de 5 años y tres proyectos de investigación financiados, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia². A lo largo de nuestra experiencia hemos consolidado una manera de investigar, donde existe un diálogo constante entre la práctica y la teoría, y donde junto a profesores de historia de educación secundaria compartimos reflexiones teóricas, diseño de materiales y análisis crítico de la experimentación en la práctica. Nuestro modelo pretende aportar elementos de mejora a la formación del pensamiento histórico, a la formación del profesorado y a la construcción de una teoría sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

¹ Grupo reconocido por AGAUR de la Generalitat de Catalunya: 2009 SGR 468.

² Este trabajo se ha desarrollado a partir de 3 proyectos de investigación financiados por AGAUR de la Generalitat de Catalunya (2005ARIE10027; 2006ARIE10022; 2008ARIE00015). Las personas que han intervenido en los tres proyectos han ido variando. Investigador principal: Dr. Joan Pagès i Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona). Profesorado de la Universitat Autònoma de Barcelona: Roser Canals, Neus González, M. Paula González, Gustavo González, Jesus Granados, Rodrigo Henríquez, Cecília Llobet y Antoni Santisteban. Docentes de centros educativos de secundaria: Pilar Abad (tècnica d'educació de Cerdanyola del Vallès), Joan Berlanga (IES Pere Calders, Cerdanyola del Vallès), Agnès Boixader (Escola Pia, Granollers), Pilar Cardenosa (IES Forat del Vent, Cerdanyola del Vallès), Teresa Casas (IES Montserrat Roig, Terrassa), Vicent Espí (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina Fernández (Escola Pia, Granollers), Joan Llusà (Col·legi Mare de Déu del Roser, Sant Vicenç de Castellet), Anna Piqué (assessora LICS a la Delegació Territorial del Vallès Occidental), Isabel Ramírez (IES Can Jofresa, Terrassa), Jaume Serra (IES Nicolau Copèrnic, Terrassa).

INTRODUCCIÓN

Las finalidades de la investigación en estudios sociales son contribuir al conocimiento de (i) la enseñanza y el aprendizaje, es decir saber cómo los estudiantes piensan y aprenden, y en qué contextos lo hacen; (ii) cómo el profesorado toma decisiones en la práctica y por qué, y (iii) cómo las fuerzas sociales, políticas y culturales influyen en el currículo escolar y en los contenidos de enseñanza (Barton, 2006). Sin embargo, si repasamos la mayoría de análisis sobre la investigación relativa a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales o de la historia, de los años ochenta y noventa, comprobaremos que esta investigación no tiene como base fundamental los problemas de la práctica y que, por lo tanto, no es percibida por el profesorado como un instrumento para la mejora de la enseñanza (Shaver, 1991; Seixas, 2001; Wilson, 2001; Tutiaux-Guillon, 2001; Laville, 2001).

Como afirma Barton (2006), la mayoría de los que trabajamos en educación estamos interesados en la aplicación de la investigación. Así, por ejemplo, si conocemos cómo el profesorado toma decisiones, podemos diseñar mejor el trabajo de clase, si conocemos cómo los y las estudiantes se representan las ciencias sociales podemos construir mejores currículos. Es cierto que no sabemos todo lo quisiéramos y también que son pocos los profesores que utilizan este conocimiento, pero también es verdad que los investigadores e investigadoras en didáctica de las ciencias sociales están produciendo un cuerpo de evidencia empírica que puede usarse para tomar decisiones sobre la docencia y el aprendizaje. Para Lautier y Allieu-Mary (2008), en su repaso por la producción de didáctica de la historia, existe una cantidad suficiente de investigación e innovación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, para establecer cuáles son los aspectos a mejorar, así como para no renunciar a construir lo que llamamos la historia escolar.

Nuestro modelo de investigación tiene como punto de partida una reflexión sobre qué debe ser la investigación sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y, al mismo tiempo, cómo esta investigación aporta elementos a la construcción de una teoría sobre la didáctica de las ciencias sociales, sus conceptos y sus métodos de investigación. Jonnaert y Laurin (2005) consideran que existen dos tipos de investigación en didáctica. La que denominan «*recherches de didactique*» y la que bautizan con el nombre de «*recherches sur les didactiques*». La primera está destinada a buscar respuestas que permitan optimizar, de una manera o de otra, el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La segunda, por su parte, es un metadiscurso sobre la didáctica, una reflexión epistemológica o histórica sobre la propia didáctica y sobre los conceptos que utiliza. En este trabajo presentamos una investigación que pretende ser tanto «de» didáctica como «sobre» la didáctica.

A lo largo de los tres proyectos de investigación sobre la formación del pensamiento histórico en educación secundaria, hemos llegado a establecer un modelo de investigación que se basa en tres aspectos fundamentales:

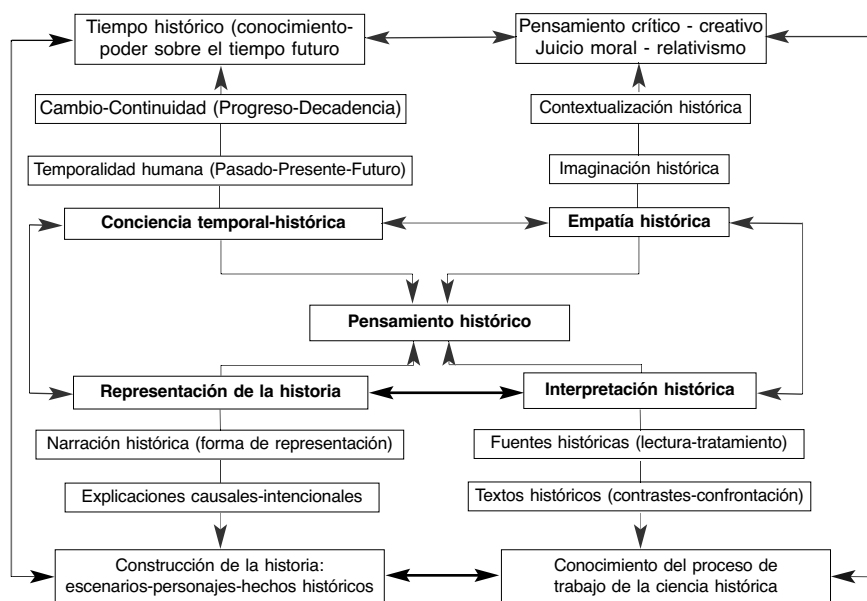
1. La creación de un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayude a establecer los conceptos de la investigación y, también, las propuestas de enseñanza.

2. El trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares, que respondan a los criterios de la investigación y a los problemas de la enseñanza de la historia.

3. El análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria, para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado de historia.

LA CREACIÓN DE UN MODELO CONCEPTUAL SOBRE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Este modelo se basa en 4 aspectos fundamentales de la formación del pensamiento histórico: a) La conciencia histórico-temporal; b) La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; c) La empatía histórica y las competencias para contextualizar; d) La interpretación de la historia a partir de las fuentes. La construcción de este modelo conceptual se ha ido completando a lo largo de los tres proyectos de investigación, de tal manera que en la actualidad podemos ofrecerlo como un modelo para la investigación y para la innovación en la enseñanza de la historia. Así, el modelo se ha convertido en un instrumento de la propia investigación y, al mismo tiempo, ha sido también un objetivo y una consecución de la misma.



a) La conciencia histórico-temporal

La conciencia histórica es fundamental en la educación para la ciudadanía. La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro (Pagès, 2003; Pagès y Santisteban, 2008). No es tan sólo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro, como afirma Saab (1998): «incluye tanto las representaciones que los sujetos adquieren sobre el pasado como las imágenes con las que proyectan el futuro».

Siguiendo la argumentación de Rüsen (2007), el proceso mental de la conciencia histórica puede ser descrito como la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro. Los procedimientos mentales básicos pueden ser organizados en cuatro elementos: a) la percepción de otro tiempo como diferente: la fascinación de lo arcaico, lo obsoleto...; b) la interpretación de este tiempo como movimiento temporal y la evidencia de la permanencia de ciertos valores; c) la orientación de la práctica humana a través de la interpretación histórica; d) la motivación para la acción que proporciona una orientación.

Son muchos los autores que relacionan la enseñanza de la ciudadanía y de la conciencia histórica, y ésta con las concepciones del futuro (Jensen, 2000; Laville, 2001). Por ejemplo, Audigier (1999), considera que en la educación para la ciudadanía la representación del futuro es la clave: «La historia enseñada, como la educación cívica, depende ante todo de un proyecto de futuro» (42).

b) La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica

Para Rüsen (2007) existe un discurso histórico que distingue memoria de conciencia histórica, aunque la distinción no es fácil. Ambos conceptos cubren el mismo campo, pero se han configurado de manera diferente. El discurso sobre la memoria hace una marcada distinción entre el rol jugado por las representaciones históricas en la cultura general, y los procedimientos racionales del pensamiento histórico por los que se crea el conocimiento. Enfatiza, así, la fuerza del pasado en los procedimientos pre-rationales de representación. Se trata de desvelar todas las maneras de construir o de conservar el pasado presente. No interesa tanto la interrelación estructural entre memoria y expectativa, ignorando así el significativo rol que las intenciones dirigidas al futuro juegan en la representación del pasado.

El discurso sobre la conciencia histórica incluye la racionalidad de los procedimientos del pensamiento humano. Le interesan especialmente aquellas formas de representación que dan al pasado la forma distintiva de la historia. Además,

interpreta el impacto de la historia en las perspectivas futuras de la vida humana. No podemos separar, por lo tanto, la conciencia histórica de la representación de la historia y, tampoco, podemos separar estas representaciones de lo que son las narraciones de nuestros alumnos. Pero como afirma Plá (2005), la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación. De esta forma, la narración es «una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo del pensar históricamente en adolescentes dentro del ámbito escolar» (Plá, 2005: 199).

c) La empatía histórica y las competencias para contextualizar

Para Levesque (2008) la gente en el pasado no sólo tenía diferentes formas de vida, también tenía experiencias, actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias. Para tratar de dar sentido al conocimiento de estas situaciones, los historiadores han recreado e imaginado la situación a través de la comprensión empática, al mismo tiempo que han contextualizado el pasado de acuerdo con sus percepciones contemporáneas y sus juicios morales. Para Jenkins (2009) la empatía es una ilusión que ha tomado fuerza especialmente en la enseñanza de la historia, aunque en realidad es una empresa tan imposible como inútil. En todo caso la empatía requiere de la imaginación histórica y de la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado.

En opinión de Levesque (2008) la historia escolar contribuye a desarrollar la imaginación, la empatía y la educación moral. La empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar «cómo era» o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas. Para este autor, no podemos decir simplemente a los estudiantes que Hitler fue malo, los educadores han de dirigir a sus estudiantes a descubrir por qué es considerado malo, por qué motivos y desde qué evidencias. Sólo así ayudaremos a los estudiantes a utilizar la empatía y a realizar juicios morales de manera apropiada en historia.

Para Martineau (2002) la enseñanza de la historia ha de ser un instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo. Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales.

d) La interpretación de la historia a partir de las fuentes

Para Ankersmit (2004), cuando interpretamos datos o fuentes históricas incorporamos nuestra experiencia histórica. En la enseñanza, cuando queremos

que el alumnado «viva la historia», su experiencia histórica puede ser un instrumento de motivación y de comprensión muy útil. Cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el alumnado pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica (Santisteban, 2009).

La enseñanza de la historia a través de las fuentes históricas: ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto; permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades; genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible; facilita que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina; ponen en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico; permite contemplar aquello que pasó en una especie de «estado natural» y pone en contacto directo al alumnado con el pasado; facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia; diversifica el proceso de enseñanza y aprendizaje y favorece la riqueza de las experiencias.

EL TRABAJO CONJUNTO CON EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

Los objetivos generales de las investigaciones realizadas han ido variando desde su inicio en el curso 2005-06. Su finalidad última ha sido averiguar qué saben de historia los y las adolescentes, cómo lo han aprendido y cómo lo utilizan para ubicarse en su mundo y en su futuro. La investigación se ha centrado en el análisis del proceso de experimentación de unas propuestas didácticas y nos ha permitido saber un poco más sobre cómo introducir buenas prácticas en la enseñanza de la historia. Hemos trabajado con las producciones escritas del alumnado, con las observaciones y las grabaciones de algunas sesiones de clase y con las opiniones del profesorado.

El primer proyecto de GREDICS surge a raíz de una demanda del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia responsable de las aulas de acogida del alumnado inmigrante de centros de nuestro entorno. Este profesorado nos solicitaba materiales adecuados para las aulas de acogida, que atienden al alumnado recién llegado a Cataluña con problemas de comprensión lingüística y de situación en nuestra realidad cultural e histórica. Así, este primer proyecto (2005-06/2006-07) tenía como objetivos: a) describir las representaciones que los jóvenes inmigrantes tenían del país de acogida, de su historia y de su cultura; b) analizar los conocimientos históricos aprendidos en su escolarización anterior; c) desarrollar y experimentar una propuesta curricular para la ense-

ñanza de la historia con alumnado de inmigración reciente; y d) validar un modelo curricular en el que se pretendía articular la comprensión histórica con la construcción de sentido histórico.

En este proyecto se establecieron los criterios de análisis de las representaciones históricas del alumnado, se analizaron sus conocimientos y se elaboraron y se experimentaron dos unidades didácticas: «La dictadura (1939-1975) y la democracia (1978-2007) en España», y «Los movimientos migratorios: la inmigración en Cataluña a mediados del siglo XX»³. Se analizó la experimentación realizada en 5 centros educativos, a partir de las observaciones y de las grabaciones de las clases, y se dieron a conocer los resultados para su divulgación (González, Henríquez, Pagès, 2007 y 2008).

Algunas conclusiones de este estudio son: a) la representación de la historia a través de las narraciones del alumnado nos permitió conocer sus discontinuidades para situarse en la historia; b) una gran mayoría de los alumnos y alumnas entrevistados conocían muy poco de España o de Cataluña antes de llegar, sólo algunos personajes, estereotipos de la historia nacional y cuestiones actuales presentes en los medios de comunicación; c) todos los elementos de las narraciones de los alumnos estaban poco estructurados; d) algunos alumnos demostraron tener capacidades significativas para explicar su pasado y relacionarlo con su presente; e) las explicaciones causales del alumnado se dirigían, en su mayoría, a motivaciones o intencionalidades individuales de los protagonistas.

Los resultados de esta primera investigación –realizada con un grupo reducido de alumnos fuera del contexto habitual de aprendizaje, en el aula de acogida–, nos impulsaron a plantear la necesidad de indagar sobre el conjunto de alumnos y alumnas, y no sólo con el alumnado inmigrado.

El segundo proyecto de investigación se realizó durante el curso 2007-2008 y en él se insistió en la enseñanza de la historia desde la interculturalidad, a partir de temáticas que ayudaran a comprender la pluralidad y la diversidad cultural. Los objetivos fueron: a) identificar y analizar las estrategias y dificultades del alumnado para establecer relaciones temporales; b) interpretar las estrategias histórico-narrativas que utiliza el alumnado para construir y emitir juicios; c) identificar y analizar cómo el alumnado organiza los elementos del discurso histórico (González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2008; González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2009; Pagès y Santisteban, 2009).

³ Estos materiales y los de las otras unidades didácticas que se citan en esta ponencia pueden consultarse –y descargarse– en <http://webs2002.uab.es/recercadcs/ARIEweb/index.htm> y <http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/>

Las unidades didácticas confeccionadas y experimentadas fueron: *¿Podemos convivir personas de distintas culturas?* (para el alumnado de primero de educación secundaria obligatoria, 12-13 años), y *Las migraciones, ¿un fenómeno nuevo?* (para el alumnado de tercero y cuarto, 14-16 años). Cada unidad se experimentó durante 6 sesiones de trabajo de una hora cada una. La primera y la última sesión eran iguales para las dos unidades didácticas ya que se buscó comparar lo que el alumnado sabía al inicio y lo que aprendió al final, aunque los contenidos fueran distintos. Las secuencias didácticas se experimentaron en seis centros de enseñanza secundaria de tres ciudades del entorno de la Universidad.

Algunas de las conclusiones de la experimentación son: a) el alumnado tiene grandes dificultades para «situarse en el lugar del otro» y también para contextualizar sus juicios sobre el pasado, así el criterio de los alumnos se construye desde los valores y motivaciones del presente y desde el presente; b) los contenidos históricos trabajados han sido filtrados por la experiencia histórica individual de los alumnos, los alumnos han aprendido contenidos, ya que los utilizan de manera correcta, aunque los han reelaborado desde la propia experiencia personal; c) solo una minoría utilizan la historia para explicar el presente y proyectar el futuro, y también sólo una pequeña proporción contextualiza algún hecho histórico de forma correcta, aunque las mayores dificultades se dan cuando se trata de establecer una línea temporal pasado-presente-futuro.

El tercer proyecto de investigación se ha desarrollado a lo largo de dos cursos, 2008-2009 y 2009-2010, con los siguientes objetivos: a) caracterizar y analizar los procesos cognitivos del pensamiento histórico, a partir del planteamiento de un problema histórico; b) describir el proceso de interpretación de fuentes históricas, desde la utilización de estrategias interactivas y cooperativas; c) analizar las capacidades del alumnado para analizar y comparar interpretaciones historiográficas sobre el mismo hecho histórico; d) conocer los procesos de representación de la historia a través de formatos audiovisuales, donde se combinan diversos elementos explicativos en la narración histórica.

El trabajo se concretó en la elaboración de una secuencia didáctica sobre «Las causas del exilio en la Guerra Civil», planteadas al alumnado como un problema al que debían dar una respuesta, a partir de la pregunta: ¿Por qué se fueron? La temática nos permite la reflexión sobre la pluralidad, la convivencia y el conflicto en el pasado, desde la defensa de los valores democráticos. Se prepararon 6 sesiones, aunque hay una sesión anterior a éstas en la que se hizo el análisis de las ideas del alumnado a partir de una actividad introductoria, que reproducía a pequeña escala el trabajo posterior con las fuentes históricas.

En la experimentación de la secuencia didáctica han colaborado 5 profesores y profesoras de historia de 2º (1 grupo), 3º (4 grupos) y 4º de ESO (2 gru-

pos) y 2º de Bachillerato (3 grupos), de 4 centros educativos con un total de 10 grupos-clase y con la participación de 231 alumnos en total. Algunas conclusiones de este proyecto de investigación después de la experimentación son:

a) en general, el profesorado valora muy positivamente el trabajo realizado en el aula, la utilización de estrategias interactivas, la discusión sobre las fuentes históricas, lo cual ha generado otra manera de pensar en el conocimiento histórico;

b) la organización curricular de los centros y el propio currículum cronológico de historia, son impedimentos para incorporar innovaciones a la enseñanza, un ejemplo ha sido la evidencia de la necesidad de disponer de más tiempo para el trabajo cooperativo en el aula;

c) en el trabajo con las fuentes primarias se hizo patente el exceso de fuentes históricas, además de la dificultad para profundizar en el significado de cada una de ellas;

d) el alumnado es capaz de establecer relaciones entre diferentes fuentes históricas, así como interpretar las causas del exilio a partir de ellas, pero los mecanismos que se utilizan para dar respuesta al problema que se ha planteado (¿por qué se fueron?), reproducen o pretenden reproducir los del comentario de texto, piensan que la respuesta está en el mismo texto de alguna fuente o en las propias imágenes;

e) la realización del video con medios informáticos como representación histórica final, que daba respuesta al problema planteado en un inicio, hizo evidentes las dificultades del trabajo cooperativo, al mismo tiempo que enfrentaba los conocimientos de cada uno con los de los demás, por ejemplo sobre la simbología, los personajes, la música, los conceptos, etc.; y

f) los resultados de los videos producidos son muy satisfactorias, dejando de lado algunas incoherencias históricas puntuales. En general, las narraciones son de una gran riqueza, de una mayor complejidad que otros tipos de representaciones históricas, recogen el proceso de trabajo y el debate del alumnado, plasmados con creatividad.

EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El contexto de la investigación en los tres proyectos ha sido el aula donde se enseña historia. Se ha seguido el desarrollo de las clases del profesorado, se han realizado observaciones y se han interpretado los resultados. Es una investigación contextual e interpretativa y esto supone que existen unas dinámicas únicas, que no podemos hallar en otro tipo de investigaciones.

1) Las dinámicas que se producen en las aulas son reales y, por tanto, extrapolables a situaciones similares, así los resultados pueden ser transferibles a contextos próximos.

2) El profesorado –que es miembro del grupo de investigación– actúa con total normalidad, sin pensar en ningún momento que está en una situación excepcional. El profesorado participa en una investigación que observa, analiza e interpreta la práctica tal como es, por lo cual se reduce enormemente la presión por los resultados.

3) La práctica ofrece resultados imprevisibles, pero de una gran riqueza. En una dinámica normal de aula no siempre sucede lo que estaba programado que sucediera ni siquiera cuando se realiza una investigación. El funcionamiento y la vida de una clase no reproducen los pasos lógicos de una investigación.

Sobre los métodos de investigación Barton (2008) afirma que algunas preguntas y constructos teóricos son más fructíferos que otros, algunos diseños consiguen sus objetivos mejor que otros, y algunos instrumentos ofrecen unos datos más útiles que otros. Necesitamos conocer la gama de métodos a nuestro alcance para poder seleccionar de forma más efectiva aquellos que se ajustan a nuestras necesidades. Sin embargo la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales no se caracteriza precisamente por fomentar el debate metodológico.

A veces los investigadores en didáctica de las ciencias sociales nos sentimos inseguros metodológicamente. La «incertidumbre intelectual» genera conformidad metodológica en todas y cada una de las perspectivas de investigación, ya sean positivistas, etnográficas, fenomenológicas o críticas (Barton, 2008). Los discursos excluyentes evitan un debate necesario sobre los métodos de investigación en la didáctica de las ciencias sociales. Un debate que no puede centrarse en el enfrentamiento entre lo cuantitativo y lo cualitativo. En nuestras experiencias de investigación como grupo (GREDICS), hemos comprobado que lo más importante son, como afirma Eisner (1998), los objetivos de la investigación más que la naturaleza de los instrumentos utilizados.

Sería oportuno pensar y debatir las características de nuestras metodologías en un sentido parecido al que se proponen en los trabajos editados por Perrin-Glorian y Reuter (2006), presentados en el primer seminario internacional dedicado a los métodos de investigación en didáctica(s). En este seminario se hizo evidente «la nécessité, pour toute discipline, de réfléchir à ses fonctionnements et à ses spécificités ainsi que de confronter ses pratiques pour mieux comprendre et se donner les moyens de les améliorer (9)». Para Reuter (2006) el cuestionamiento metodológico: «peut être considéré comme une nécessité épistémologique pour toute discipline de recherche. C'est en effet en grande partie

par l'usage de méthodes de recherche contrôlables que le discours scientifique peut construire des résultats différenciés des opinions. Il représente ainsi une composante structurelle de la réflexion sur la définition, les fonctionnements, les modes de travail, les normes de scientificité, inhérente à toute discipline de recherche»(14).

CONCLUSIONES

Nuestras investigaciones nos permiten trabajar en la formación de maestros y maestras de primaria y de secundaria a partir de problemas reales en una línea muy parecida a la que propone Johnston (2006: 75) cuando afirma: «Los educadores de maestros y los maestros de aula que trabajan con estudiantes de maestros demostrarán directamente el valor de la indagación para el desarrollo profesional haciendo investigación. Si queremos futuros maestros que sean críticamente prácticos reflexivos, entonces nosotros debemos modelar aquello que se le parece en nuestros propios programas de educación de maestros y en la enseñanza en las aulas».

En nuestras investigaciones, en la línea de las que se han presentado aquí, procuramos generar conocimiento teórico desde la práctica, conocimiento práctico desde el debate con el profesorado, desde las indagaciones en las representaciones sociales del alumnado, desde sus procesos y sus productos, que se generan en la misma aula y con las mismas condiciones cotidianas donde se enseña ciencias sociales. A lo largo de los años hemos aprendido que la investigación «de» y «sobre» la didáctica de las ciencias sociales, requiere una reflexión profunda sobre los métodos de investigación, que generen modelos útiles para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado, además de ayudar a construir la propia disciplina. Por último, la consecuencia más importante del proceso que aquí se ha descrito, sobre tres proyectos de investigación, ha sido la satisfacción de la formación de este profesorado y, sobre todo, de nuestra propia formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANKERSMIT, F. R. (2004). *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*, México. Fondo de Cultura Económica.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP
- BARTON, K. C. (2008). Research on students' ideas about history. Levstik, L. S.; Tyson, C. A. (eds.). *Handbook of Research in Social Education*. New York: Routledge. 239-257.

- BARTON, Keith C. (2006). Introduction. Barton, K. C. (ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. A volume in Research in Social Education. Greenwich: Information Age Publishing.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, N.; GONZÁLEZ, P.; HENRÍQUEZ, R.; LLOBET, C.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2006). El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la historia de Catalunya. *Colloque international des Journées d'études didactique de l'histoire et de la géographie (JED) <Apprentissages des é-lèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie, nouvelles perspectives de recherche>*. Reims: IUFM Champagne-Ardenne (en CD-Rom).
- GONZÁLEZ, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J. (2007). Le développement de compétences de pensée historique chez des élèves immigrants au moyen de l'histoire de la Catalogne. *Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire «Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation»*. Valenciennes: Centre IUFM de Valenciennes-Université de Lille.
- (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares. Ávila, R. M.; Cruz, A.; Díez, M. C. (eds.) (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: La casa del libro/AUPDCS/UNIA. 597-615.
- GONZÁLEZ, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008). Empathie historique pour un présent en mutation. L'enseignement et l'apprentissage de la compréhension historique à travers une expérience didactique. *Colloque «Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté». Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?* Nantes, 8-9 décembre 2008.
- (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. Ávila, R.M.; Borghi, B.; Mattozzi, I. (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «estrategia de Lisboa»*. Bologna, Pàtron editore. 283-290.
- JENSEN, B. E. (2000). L'Histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline. In Conseil de l'Europe. *Détournements de l'histoire*. Symposium «Face aux détournements de l'histoire», Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 89-104.
- JOHNSTON, M. (2006). The lamp and the mirror. Action Research and Self Studies in the Social Studies. In Barton, Keith C. (ed.): *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. A volume in Research in Social Education. Greenwich. Information Age Publishing. 57-83.

- JONNAERT, P.; LAURIN, S. (2005). Introduction. Des orientations didactiques. Jonnaert, P.; Laurin, S. (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Presses de l'Université du Québec. 9-13.
- LAUTIER, N.; ALLIEU-MARY, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 95-131.
- LAVILLE, C. (2001). «La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles». Tutiaux-Guillon, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monografic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 69-82.
- LEVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- MARTINEAU, R. (2002). La pensée historique... une alternative ré-flexive précieuse pour l'éducation du citoyen, en Pallascio, R.; La-fortune, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*, 281-309. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia, *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (Revista de la APEHUN, Argentina), 1, 11-42.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén (Argentina).
- (2009). Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada. *XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Humanidades. Centro Regional Universitario Bariloche. 28, 29, 30 y 31 de octubre de 2009.
- PERRIN-GLORIAN, M-J.; REUTER, Y. (eds.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 13-26.
- REUTER, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique (s). Perrin-Glorian, M-J./Reuter, Y. (eds.). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 13-26.
- RÜSEN, J. (2007): «Memory, history and the quest for the future». In Cajani, L. (ed.): *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.
- SAAB, J. (1998). El lugar del presente en la enseñanza de la historia. *Anuario IEHS* , 13. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 297-308.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula*, 189, 12-15.

- SEIXAS, P. (2001). «Review of Research on Social Studies». Richardson, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed. Washington: American Educational Research Association. 545-565.
- SHAVER, J.P. (ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.) (2001). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.
- WILSON, S.M. (2001). «Research on History Teaching». Richardson, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed. Washington: American Educational Research Association. 527-544.

EL ESTUDIANTADO Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA. UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN

CARLOS MUÑOZ LABRAÑA¹

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

INTRODUCCIÓN

En Chile, aun cuando la legitimidad del régimen democrático no es puesta en duda, el sistema necesita de una continua actualización del consenso sobre su legitimidad, a través de la participación de sus ciudadanos, lo que requiere por un lado, una eficiencia de las políticas públicas y por otro, una efectividad real de la participación política, social, cultural y económica de sus ciudadanos.

La presente comunicación da cuenta de una investigación que ha estudiado en que medida las innovaciones introducidas en el Marco Curricular chileno en materia de formación ciudadana llegan efectivamente al aula.

La investigación se realizó gracias al aporte del Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE, 11/2008 y del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación de Chile FONIDE F. 310894, para los años 2008-2009.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La educación escolar, más que ningún otro ámbito, tiene como una de sus funciones cruciales la de formar ciudadanos. Aunque, no cabe duda que la edu-

¹ Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción-Chile. Investigador Asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación. CIAE-Chile. Investigador principal Proyecto CIAE 11-2008. Investigador Principal Proyecto FONIDE 310894. Director Programa Magíster en Educación Facultad de Educación. Universidad de Concepción-Chile.

cación no es la única instancia, y sola no puede llegar muy lejos, su papel es crucial (Bolívar, A., 2007), por cuanto la escuela tiene como intención propia constituir los espacios y organizar los tiempos en que tiene lugar la primera de las experiencias común a toda la sociedad, (Cerde, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E., y Varas, R., 2004). De tal manera que puede contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción ciudadana de la sociedad. Es decir, de reflexión y acción sobre sí misma: sus problemas más apremiantes, sus fines, y los significados que la cohesionan (Cox, C., Jaramillo, R., Reimers, F., 2005).

En la escuela se constituyen los conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos; permitiendo al estudiantado clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de la vida cotidiana, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando, las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos (Andrade, M. y Miranda, C., 2000).

Existen experiencias educativas en diversos países que han demostrado que esta construcción se realiza proyectando la reflexión, las ideas y las acciones desde la escuela hacia la sociedad y desde el presente al futuro, (Imbernón, F., Majó, J., Mayer, M., Mayor, F., Menchú, R. y Tudesco, J. C., 2002).

Con motivo de la Reforma Educacional, Chile ha realizado un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana. El nuevo Marco Curricular de la Educación General Básica, establece cambios claves respecto a la Educación Cívica anterior heredada del Gobierno Militar (MINEDUC, 2004). Primero, amplía el concepto de Educación Cívica como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, al de Formación Ciudadana, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes. Segundo, dispone los objetivos y contenidos relacionados con la Formación Ciudadana, no en una asignatura especializada y ubicada en un solo punto de la secuencia escolar sino que los instala en las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales desde 1º Año de la E.G.B. hasta finalizar la Enseñanza Media. Tercero, incorpora de manera complementaria el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen la democracia y la Formación Ciudadana en otras tres asignaturas del plan de estudio: Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía. Cuarto, define unos Objetivos Fundamentales Transversales que explicitan un conjunto de valores, actitudes y habilidades relevantes para la democracia y la ciudadanía, los que deben ejecutarse tanto a través de los contenidos de las asignaturas, como en otros espacios escolares.

A pesar de las innovaciones efectuadas, las últimas investigaciones realizadas en nuestro país, demuestran que este espacio curricular era uno de los menos comprendidos por el profesorado (Cerde, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A.,

Santa Cruz, E., y Varas, R., 2004), y que el tiempo curricular que ocupaban los conocimientos que respondían a una racionalidad instrumental, sobrepasan con creces a aquellos conocimientos que apuntaban a una racionalidad axiológica y comunicativa, tendente a formar sujetos de derechos. (Magendzo, A., 2004).

La investigación que se presenta ha pretendido volver sobre esta materia, procurando reunir evidencias que permitan constatar en qué medida las innovaciones efectuadas llegan efectivamente al aula, combinando técnicas y métodos provenientes del paradigma cuantitativo como cualitativo.

METODOLOGÍA

La investigación parte del supuesto que es el enfoque epistemológico del investigador el que determina la estrategia indagatoria a utilizar y no la selección de técnicas derivadas de sus marcos teóricos y metodológicos asociados, los que ubican de manera casi automática a los investigadores en una determinada corriente teórica (Schmelkes, S., 1993). Cuestión que la mayoría de las veces trae como consecuencia la posibilidad de usar una única opción metodológica frente al hecho educativo a investigar.

De tal manera que en la investigación realizada tuvo vital importancia la forma en que se podía conocer la realidad, el valor asignado a cada dato, la forma de concebir los procesos, el método por el que se arriba a explicaciones tentativas, la manera como se las somete a prueba, el estilo de controlar lo que se anticipa sobre la realidad con lo que la realidad indica, lo que sustenta diferencias esenciales en la forma de abordar el quehacer investigativo (Schmelkes, S., 2001). Las condiciones anteriores han determinado que la investigación haya optado por producir un diálogo entre los marcos teóricos y metodológicos provenientes de las corrientes cuali y cuantitativa a partir de los supuestos anteriores.

El aspecto cuantitativo del estudio consistió en la aplicación de un cuestionario a estudiantes que cursaban octavo año básico en 6 establecimientos educacionales elegidos al azar de entre los existentes en la intercomunal de Concepción, con el propósito de conocer sus conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas y si estos experimentaban alguna variación en relación a una prueba de educación cívica aplicada en 1999. Siendo sometidos sus datos a diversos análisis estadísticos.

El aspecto cualitativo del estudio comprendió varias etapas. Primero, profundizó respecto de los datos arrojados por la encuesta mediante la realización de Focus Group al estudiantado y al profesorado de los 6 establecimientos de la muestra. Segundo, a partir de estos resultados se amplió algunas de las variables, mediante la realización de entrevistas en profundidad a dos estudiantes y

dos profesores de cada establecimiento. Culminando el trabajo con el levantamiento de dos registros de clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cada escuela, con la pretensión de obtener una mejor y mayor comprensión del fenómeno en estudio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El estudio cuantitativo demostró que si bien existen avances respecto a los resultados del estudiantado chileno en 1999 que hacen que en 6 de los 11 ámbitos consultados los estudiantes logren superar la media establecida en el año 1999, aún persisten problemas que merecen enfrentarse, entre los que destacan:

- La persistencia en la baja confianza del estudiantado en los partidos políticos, que a pesar de que porcentualmente sube algunos puntos en relación al año de referencia, en el año 2009 a penas logra subir de un 22% a un 28% ($p=0,0123$). A esto se debe sumar una disminución significativa en la confianza del estudiantado en el Congreso Nacional, bajando de un 54% en 1999 a un 49% en el año 2009 ($p=0,0380$) (Muñoz C., Vásquez N., Reyes L., 2009). Sobre este particular, el estudio cualitativo demostró que la desconfianza del estudiantado en los políticos y en el Congreso obedece al comportamiento de estas autoridades, a quienes ven ensimismados en luchas de poder, defendiendo privilegios particulares y muy alejados de la realidad, la contingencia, la cotidianeidad y los problemas de la gente, a excepción de aquellas oportunidades en que se realizan elecciones y necesitan de un voto, en las cuales hacen todos los esfuerzos posibles por acercarse al electorado. El estudio cualitativo además constató que estas percepciones del estudiantado, coinciden con las que posee el profesorado en estas materias, quienes plantean que estos actores no contribuyen a la formación ciudadana del estudiantado, puesto que sus comportamientos públicos actúan como contraejemplos para ellos, quienes a través de los medios de comunicación tienen acceso a informarse de acciones realizadas por estos actores reñidas con la ética. Cuestión que pone en tela de juicio su calidad de representantes (Muñoz, C., Victoriano, R., 2009).
- Una disminución significativa en los sentimientos comunitarios de parte del estudiantado, quienes además de esta merma, se sienten menos cercanos y representados por los ciudadanos en relación a 1999, bajando los porcentajes de un 76% a un 70% en el año 2009 ($p<0,0200$) (Muñoz, C., Vásquez, N., Reyes, L., 2009). En relación a esta disminución significativa, el estudio cualitativo permitió constatar tres hallazgos que de alguna manera podrían explicar esta disminución de los sentimientos comunitarios de parte del estudiantado

- El primer hallazgo tiene que ver con el notorio individualismo con que el estudiantado enfrenta su quehacer en la escuela, evidenciado en una permanente asociación de las tareas y responsabilidades escolares en función del beneficio personal que ellas poseen como sujetos individuales y no como parte de un colectivo. Ello hace que los contenidos disciplinarios, el acatamiento de las normas de comportamiento, la realización de actividades escolares y aún extra escolares, y especialmente las actividades evaluativas terminen por ser valoradas en función de un beneficio estrictamente personal.
- El segundo hallazgo tiene que ver con el uso de un notorio acento non civita por parte del estudiantado que de alguna manera es reforzado por sus padres y en alguna medida por el profesorado. Un lenguaje que se inicia en el sujeto y se desarrolla y culmina en torno a él, lo que provoca una desvinculación con toda pertenencia a un conglomerado o grupo humano, al que sin duda el estudiantado pertenece, pero que no considera en su discurso o para el cual emplean un lenguaje distante y despersonalizado, que no ha sido advertido por la escuela, no ha sido considerado lo suficientemente por ella o simplemente no ha sido objeto de análisis, preocupación o intencionalidad por parte del profesorado, en cuyos discursos tampoco se advierte la existencia de una mirada más integradora y colectiva de los objetivos que persigue el tratamiento de determinados conocimientos en las salas de clase. Lo señalado hace que el estudiantado hable de la sociedad más que de nuestra sociedad, habla de la importancia de concretar anhelos personales más que societarios, habla de proteger sus intereses personales más que de los del grupo, habla de la trascendencia de cumplir sus legítimas aspiraciones más que los de la sociedad, habla de la importancia de lograr un bienestar personal más que del grupo, hablan de adquirir y proteger sus bienes materiales más que los de la sociedad, hablan de proteger el mobiliario familiar más que el mobiliario público que utilizan a cada momento, hablan de la importancia del capital financiero más que del capital social. En fin hablan desde sí y para sí. Lo que hace que ciertas virtudes cívicas asociadas por los estudiantes al concepto de formación ciudadana como la responsabilidad, se asuma frente a otro u otros, pero no con otros.
- El tercer y último hallazgo que de alguna manera podría explicar esta disminución significativa de los sentimientos comunitarios de parte del estudiantado, tiene que ver con la forma en que el profesorado trabaja el contenido disciplinar en sus clases, la mayoría de las veces ensimismado en lógicas disciplinarias heredadas del

siglo XIX, que a no dudar el Marco Curricular se esfuerza en superar. Esto hace que el estudiantado no logre relacionar cómo es que ciertos conocimientos, habilidades y disposiciones que promueve explícitamente el Marco Curricular Nacional están vinculados a su formación ciudadana y por tanto tienen un sentido más allá de su literalidad e importancia disciplinar, situación que tensiona el sentido que debiera tener la formación ciudadana en el mundo escolar, destinado entre otros objetivos a que el estudiante sea capaz de encontrar sentido y proyección práctica a ciertos conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto social amplio y no sólo desde su individualidad particular (Martínez, J., 2003).

- Una disminución muy significativa respecto de la frecuencia con que el estudiantado ve las noticias de la televisión, bajando de un 89% en 1999 a 80% en el año 2009 ($p < 0,0001$) (Muñoz, C., Vásquez, N., Reyes, L., 2009). Evidenciándose una situación similar respecto a la frecuencia con que escucha las noticias en la radio, puesto que el porcentaje baja de manera muy significativa de un 47% en 1999 a un 33% en el año 2009 ($p < 0,0001$). Sobre este particular el estudio cualitativo evidenció que el estudiantado considera que tanto la radio y la televisión ponen atención a noticias que no los interpelan como jóvenes, que se trata de programas noticiosos producidos y presentados por adultos y para adultos, con noticias que no les interesan ni sienten que les reporte algún beneficio para su vida personal (Muñoz, C., Victoriano, R., 2009).
- Finalmente el estudio cuantitativo llamó la atención sobre el rol -que según el estudiantado- posee la escuela en su formación ciudadana. En la que por una parte se experimenta una baja en la confianza del estudiantado en la institución escolar, con una disminución significativa de 83% en 1999 a un 74% en el año 2009 ($p < 0,0001$). Y por otra, una disminución muy significativa en el rol de la escuela para enseñar la importancia de votar en elecciones municipales, parlamentarias y presidenciales, en donde el porcentaje de acuerdo de los estudiantes disminuyó muy significativamente de 76% en 1999 a 59% el año 2009 ($p < 0,0001$) (Muñoz, C., Vásquez, N., Reyes, L., 2009). En relación con este punto la investigación cualitativa demostró que el estudiantado no percibe que los contenidos asociados al cuestionario hayan sido entregados de manera explícita e intencionada en las actividades que cotidianamente realizan en la Escuela, cargadas de largas listas de contenidos que en su mayoría deben memorizar. Contenidos que ciertamente valoran pero que no logran contextualizar ni menos capitalizar desde un punto de vista ciudadano, no porque no quieran hacerlo, sino porque no han recibido ayuda para que explícitamente las puedan utilizar en un contexto social más amplio. El

estudiantado valora los contenidos porque los consideran útiles para su formación como individuos, para su crecimiento y bienestar personal y no porque ellos pudieran contribuir a su formación como ciudadanos dentro de un contexto social que vaya más allá de la escuela. El eje de la valoración es el individuo y no el aporte que puede realizar ese individuo a la sociedad (Muñoz, C., Victoriano, R., 2009).

Además, el estudio cualitativo demostró que el estudiantado percibe que lo realiza cotidianamente en la escuela se yuxtapone con lo que necesitan para desenvolverse en la sociedad, levantándose dos grandes bloques que no dialogan, ni se interrelacionan, con la consiguiente pérdida formativa de la institución escolar desde el punto de vista de la formación ciudadana del estudiantado. El estudiantado no realiza el puente, el enlace que les permita conectar ese conocimiento con sus actividades escolares cotidianas, apareciendo éstas últimas ensimismadas, siguiendo una lógica asignaturista y disciplinar y en algunos casos hasta anecdótica. Además el estudiantado piensa que la escuela no tiene otro propósito que someterlos a unas reglas de juego construidas por la autoridad y por los que el estudiantado califica eufemísticamente como *los mayores*. Personalizando a estos *mayores* en torno a tres niveles.

- El primer nivel y más amplio lo asocian con la clase política y los políticos, incluyendo en ellos tanto a quienes forman parte del gobierno como aquellos que confluyen en torno a la oposición. Los estudiantes no hacen distinciones entre unos y otros y más bien efectúan una serie de asociaciones en torno a que ambos grupos, solo defienden sus puntos de vista, su notoriedad y sus privilegios, formando parte de una misma élite. Unos defienden lo que tienen y los otros luchan por tener lo que los otros tienen, pero al final del camino, para los estudiantes, es la misma cuestión.
- El segundo nivel de autoridad identificado por el estudiantado lo representan en la figura del profesorado, quienes tienen la obligación de entregarles lo que la sociedad quiere que les entregue, a través de materias y textos que en no pocas ocasiones les resultan ajenos a sus intereses, a excepción de algunas temáticas como la pobreza, la discriminación, el cuidado del medio ambiente y la desigualdad, así como, de algunas actividades como los debates, las presentaciones, las salidas a terreno, etc. Sin embargo a renglón seguido agregan que en esta entrega realizada por el profesorado, tanto los tiempos dedicados, como el diálogo y la participación son definitivamente muy escasos.
- Finalmente, el tercer y último nivel de autoridad identificado por el estudiantado es el que ejercen sus padres y su entorno familiar más cercano. Reconocen que este nivel es el que les provoca mayor tensión y con el

cual poseen mayor diálogo, aunque este diálogo siempre es permeado por un principio de autoridad, que finalmente deben y terminan por acatar.

CONCLUSIONES

El aspecto cuantitativo de la investigación permitió descubrir y dimensionar una serie de tensiones asociadas a la formación ciudadana del estudiantado; mientras que el aspecto cualitativo permitió explicar la procedencia de esas tensiones en palabras y en el escenario en que se dan. Esto hace que el conjunto de recomendaciones a que dio origen la investigación sea producto de una nueva visión, enriquecida por una vinculación entre lo expresado por el estudiantado en la encuesta, el contexto educativo, las vivencias y percepciones escolares y sociales de los actores y el contexto de realización en que ellas se presentan. Relaciones que en modo alguno se podrían haber dado si acaso se hubiera optado por definir a priori el modelo investigativo a realizar, dado que si bien la encuesta permitió visibilizar las tensiones, no cabe duda que el aspecto cualitativo le proporcionó el contenido siempre necesario para poder actuar y recomendar.

El estudiantado no posee una adecuada concepción de lo que es y se pretende con la formación ciudadana, tampoco perciben que la Escuela sea de manera explícita un espacio destinado a esta formación.

El reto parece ser entonces focalizar la atención, direccionar los esfuerzos y visualizar como es que ciertos contenidos y actividades contribuyen a desarrollar un estudiante más reflexivo, autónomo y respetuoso de los otros y de las opiniones ajenas, que son la base de la capacidad de acción ciudadana en la sociedad (Cox, C., Jaramillo, R., Reimers, F., 2005). Es decir, llegar a desarrollar las habilidades de reflexión y acción sobre la sociedad, de sus problemas más apremiantes, sus fines, y los significados que la cohesionan, construyendo los conocimientos de manera compartida para aprehender lo real y a través de esta experiencia dar sentido a su vida cotidiana (Sánchez, M., 1997). Ello permitiría al estudiantado clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de ella, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando, las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos (Andrade y Miranda, 2000). El propósito final es que comprendan como esos contenidos dispersos y esas actividades entretenidas, más allá de su importancia literal y de su capacidad de entretención, les ayudan a interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno social, aportando a un crecimiento no sólo desde el punto de vista personal, sino que también desde el punto de vista societario (González, I., 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M., y MIRANDA, C. (2000). *El concepto de ciudadanía en educación análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile Facultad de Educación programa de doctorado en Ciencias de la Educación.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. GRAO España.
- CERDA, A., EGAÑA, M, MAGENDZO, A., SANTA CRUZ, E., y VARAS, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. LOM PIIIE. Santiago.
- COX, C., ROSARIO, J., y REIMERS, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. BID Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2007). Las competencias en el currículo. R.D. 1631/2006. *IBER. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 52 Graó. Barcelona.
- IMBERNÓN, F., MAJÓ, J., MAYER, M., MAYOR, F., MENCHÚ, R., y JUAN TUDESCO, J. C. (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. GRAO. España.
- MARTÍNEZ, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. GRAO. España.
- MINEDUC (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago de Chile.
- MUÑOZ, C., VÁSQUEZ, N., y REYES, L. (2009). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE Nº 11-2008)*.
- MUÑOZ, C., y VICTORIANO, R. (2009). *El desafío de la Formación Ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB*. FONIDE F. 310894.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M, (1997). Enseñar historia desde el tiempo de larga duración. *IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 14, España.
- SCHMELKES, S. (1993, julio-diciembre). Aspectos conceptuales y metodológicos de la investigación educativa. *Dimensión Educativa*, 1, 15-22.
- (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Consultado el día 11 de noviembre de 2009 en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

UN EJEMPLO DE CONVIVENCIA EN UNA TESIS DOCTORAL

MARIA FELIU TORRUELLA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

CUESTIONES PRELIMINARES: APUNTES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

¿Cómo se enseña arte en la educación primaria? ¿Qué metodología es la más adecuada para conseguir aprendizajes significativos? Éstas y muchas preguntas más son las que nos acompañaban al comenzar nuestra investigación doctoral hace prácticamente tres años. Habíamos observado, fruto de nuestras primeras incursiones en el mundo laboral, que existía un problema importante en la enseñanza y el aprendizaje del arte en las aulas de educación primaria. Los métodos que se solían usar eran repetitivos y muy mecánicos, consistiendo, en su mayoría, en la copia de cuadros de los grandes artistas, generalmente en forma de trabajo plástico, y totalmente desvinculados del ritmo de aprendizaje cotidiano de los alumnos. Además, estas actividades se realizaban sin relación alguna con otras materias y de forma puntual y fragmentada a lo largo de un curso escolar. Pensábamos, pues, que se ofrecían pocas posibilidades de conseguir aprendizajes sólidos y significativos y contribuir, de este modo y mediante la historia del arte, a despertar la mirada de los niños y niñas hacia el mundo que les rodea. Las dos disciplinas que, a priori, podríamos encontrar vinculadas a la historia del arte en primaria son las ciencias sociales y la educación visual y plástica pero en la práctica habíamos observado que no se producía interacción ninguna entre ellas. Analizando, además, el currículum de educación de la Generalitat de Cataluña¹ de estas dos asignaturas pudimos

¹ El currículum analizado en esta fase de la tesis doctoral fue el vigente en esos momentos. Véase pues: Generalitat de Catalunya. *Curriculum educació primària*. 2a edició. Barcelona, Servei de Difusió i Edicions, 1994.

observar que la presencia de la historia del arte en la educación primaria era prácticamente inexistente. Y en los libros de texto² de dichas materias sucedía exactamente lo mismo: si en los de ciencias sociales solo se apuntaba en algunos momentos, en los destinados a educación visual y plástica prácticamente no aparecía.

Podríamos resumir que habíamos detectado que había poca presencia de la historia del arte en las aulas de primaria y que además se ofrecía poco al aprendizaje, de forma discontinua y con una metodología relativamente deficiente. Se intuía que la didáctica que se utilizaba para presentar la información de temas de arte y conseguir la construcción de conocimiento hacía muchos años que era la misma; presentándose, de este modo, con una repetición de temas, autores, obras, estrategias y actividades de aprendizaje; produciéndose de este modo unos resultados superficiales de aprendizaje. A esto se tiene que añadir que el profesorado de primaria no es especialistas en historia del arte ni en bellas artes y que, por lo tanto, tienen dificultades en la asunción de un método didáctico adecuado y un tratamiento epistemológico correcto. Las funciones educativas que se desprenden de la epistemología de la historia del arte y que pueden contribuir al desarrollo integral del niño quedan limitadas dada la poca presencia de esta disciplina en los libros de texto y el currículum de educación. Y por último, se observó que el tratamiento de la historia del arte sigue siendo demasiado enciclopédico. Nos marcamos, en ese momento, un objetivo principal: verificar la incidencia del método en determinados procesos de enseñanza del arte.

¿QUÉ QUERÍAMOS MOSTRAR?

Acabamos de comentar que intuíamos un problema didáctico en las aulas de educación primaria respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la historia del arte. Si entendemos aquí didáctica por *la programación, la realización y la evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones escolares particulares a partir de un currículum y de una teoría del aprendizaje* (Trepát, 2006) resultaba claro que la programación plantea confusiones en el currículum y que existen estrategias ineficientes y reiterativas que parten de confusiones epistemológicas. Llegados a este punto, nos planteamos si sería posible obtener mejores resultados de aprendizaje en la educación de la mirada del alumnado en la etapa de primaria sobre los significados de las obras de arte si utilizábamos una didáctica basada en la comprensión desde la perspectiva epistemológica de la

² Usamos para determinar estos aspectos los libros de texto de las editoriales Barcanova y Edebé que son de los que más frecuentados en las aulas de educación primaria de Cataluña.

historia del arte y de acuerdo con las teorías del aprendizaje de las inteligencias múltiples³. Pensábamos, pues, que este eje que iba a centrar nuestra tesis podía ser viable ya que pretendíamos, como ahora explicaremos, buscar y encontrar la respuesta de forma personal experimentando un modelo didáctico dentro de un marco educativo concreto. Método didáctico basado en los parámetros teóricos que hemos apuntado y que en nuestras primeras incursiones en el mundo laboral habíamos experimentado de forma más intuitiva que razonada. Y además, considerábamos esta pregunta inicial que nos guiaría, bastante pertinente puesto que no estábamos formulando juicios de valores sino que nos situábamos dentro de una necesidad intelectual y profesional que nos lleva a querer resolver el problema observado desde distintas ópticas. Considerábamos que la respuesta a este problema podría contribuir a mejorar el conocimiento didáctico en relación a la enseñanza y al aprendizaje de la historia del arte en el aula de primaria y, posiblemente, también podríamos contribuir al desarrollo de la mirada de las niñas y los niños y facilitar las tareas docentes.

¿CÓMO QUERÍAMOS EXPERIMENTARLO? EL MÉTODO DE TRABAJO EN EL AULA

Llegados a este punto, era necesario plantearnos en qué marco metodológico debíamos inscribir nuestra investigación y qué instrumentos íbamos a utilizar. Podríamos decir que nuestra investigación se enmarca en los métodos empíricos analíticos usados normalmente en ciencias sociales. Y como ya hemos apuntado en varias ocasiones, habíamos observado un problema didáctico metodológico de aplicación en el aula. Era obvio, pues, que planteáramos un instrumento que nos acercara al aula y pudiéramos experimentar en primera persona cómo se producían los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este punto empezaron a surgir las primeras dudas, ¿cuál es el instrumento más adecuado? ¿De qué manera podemos dilucidar qué metodología es la más adecuada? ¿Qué elementos de comparación podemos establecer? Para intentar resolver estas dudas organizamos la metodología de la investigación en nueve pasos, que resumimos en este cuadro.

³ En este sentido, la teoría del aprendizaje a la que nos referimos se complementa muy bien con las teorías entroncadas por D. Goleman y, sobre todo, por las teorías de H. Gardner sobre las inteligencias múltiples. Dado que no es el eje central de esta comunicación, nos remitimos a la bibliografía adecuada: Goleman, D. (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos (15ª edición) y Gardner, H. (1993), *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós. Y también Gardner, H. (1995), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

CUADRO 1.

Pasos clave en la metodología de investigación.

1. Elección del ámbito educativo en el que desarrollar la investigación.
2. Realización de entrevistas con el personal docente y directivo de los centros educativos objeto de nuestra investigación.
3. Análisis y discusión de los temas a elegir para diseñar las unidades didácticas objeto de nuestra experimentación
4. Elaboración del instrumento de análisis: forma y contenido
5. Elaboración del calendario de actuación en cada uno de los centros y análisis de las unidades escolares o grupos objeto de estudio.
6. Aplicaciones metodológicas cruzadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades didácticas.
7. Análisis descriptivo del proceso de evaluación
8. Traslación de los datos de corrección objetiva obtenidos a evaluadores externos y contraste con la propia corrección.
9. Elaboración de las tablas de resultados numéricas y gráficas.

En la presente comunicación no podemos extendernos en comentar los nueve pasos. Explicaremos aquéllos que consideramos relevantes en relación a los métodos de investigación en didáctica de las ciencias sociales y expondremos las dudas surgidas durante este proceso.

Como ya hemos ido comentando, queríamos verificar la incidencia de los métodos en los procesos de aprendizaje de la historia del arte. Por este motivo, diseñamos dos unidades didácticas de arte con dos metodologías distintas. Nuestra pregunta inicial cuestionaba el hecho de si una teoría del aprendizaje basada en las teorías de las inteligencias múltiples y con una base epistemológica sólida podía producir mejores resultados de aprendizaje. Parecía lógico que diseñáramos una unidad didáctica basada en estas teorías del aprendizaje y la experimentáramos. Pero, ¿con qué íbamos a comparar los resultados obtenidos? Si añadíamos, además, que deseábamos experimentarlo nosotros mismos la situación se complicaba porque aumentaba la motivación en el alumnado: realizar una cosa nueva, con una persona distinta y con una metodología diferente. Por estos motivos –evitar el exceso de motivación y establecer puntos de comparación– optamos por diseñar dos unidades con dos metodologías distintas. Pero el mismo método nos marcaba las necesidades de la investigación puesto que si solo lo experimentábamos en una sola clase tampoco podíamos establecer comparación ninguna: necesitábamos, pues, dos grupos escolares

para compararlo. Y del mismo modo que el método nos marcaba las necesidades, también nos marcaba las limitaciones. Al querer mostrar la incidencia de los métodos en los procesos de aprendizaje y optar por la experimentación de metodologías educativas, aparecían limitaciones ¿Cómo podíamos experimentar personalmente dos metodologías distintas en dos clases de un número de centros suficientemente representativo del sistema educativo catalán? Se nos planteaba un reto prácticamente inabarcable. Podríamos haber elegido reunir a un grupo representativo de maestros, enseñarles las unidades didácticas y que fueran ellos mismos los que experimentaran en sus aulas y nosotros ocuparnos de la recogida y el análisis de datos. Pero de este modo añadíamos más variables en todo el proceso ya que nos interesaba que el docente fuera siempre el mismo. Es por este motivo que decidimos centrar nuestra investigación en un grupo lo suficientemente homogéneo de escuelas pero que a la vez fuera representativo de la diversidad de la realidad escolar. Los centros elegidos fueron los que tiene la Compañía de Jesús⁴ en todo Cataluña, seis colegios en total, cinco de los cuales dentro de la ciudad de Barcelona pero en barrios muy distintos en cuanto al entorno social del alumnado y uno situado en un ámbito más rural en la provincia de Lleida con niños y niñas de prácticamente cuarenta pueblos diferentes. El curso seleccionado fue tercero de primaria puesto que los dos primeros cursos están excesivamente centrados en el aprendizaje de la lecto-escritura y nos hubiera sido complicado pedir horas al profesorado.

Nuestra intención originaria era realizar una única unidad didáctica con dos metodologías diferentes pero de este modo también podrían faltarnos elementos comparativos. Por lo tanto se optó por la realización de dos unidades didácticas de temáticas diferentes (una sobre la pintura abstracta y otra sobre pintura realista) en cada clase. Cada unidad necesitaba seis horas lectivas para realizarla, o sea que en total pasamos doce horas en cada clase. Y además estaban las dos unidades diseñadas con dos metodologías diferentes para poder cruzar su docencia y obtener elementos y datos comparativos. El cruce de metodologías lo podemos resumir en el siguiente cuadro.

CUADRO 2.

Metodologías cruzadas.

CLASE A	CLASE B
Unidad didáctica 1: método A	Unidad didáctica 1: método B
Unidad didáctica 2: método B	Unidad didáctica 2: método A

⁴ Tuvimos que dejar al margen de la investigación a una de las escuelas por tratarse de un centro educativo con un solo grupo de alumnos por curso.

Y de este modo todos los participantes realizaban las dos metodologías que pasaremos a resumir a continuación. La primera de éstas, a partir de ahora denominada A, es la que entronca con una enseñanza magistrocéntrica puesto que el peso de la transmisión de contenidos y, por lo tanto, de la enseñanza recae sobre el emisor (en nuestro caso, nosotros mismos). Generalmente, en el aula esta metodología se aplica con la ayuda de los libros de texto. Es por este motivo que diseñamos dos cuadernos, uno para cada unidad, parecido a los contenidos del libro de texto: información para ser leída (y en su defecto, aprendida) y actividades de aprendizaje. La dinámica que se usó en las sesiones fue siempre la misma: se combinaba la lectura en voz alta por parte de los alumnos con nuestras explicaciones y aclaraciones pertinentes, siguiendo el ritmo natural del aula al realizar las actividades correspondientes. La sensación durante esas sesiones era que el alumnado controlaba perfectamente este sistema de aprendizaje y que a menudo sus preocupaciones estaban más relacionadas con ser elegidos para leer que no para profundizar en lo que se les explicaba.

El segundo método pretendía abandonar de forma aparente el paradigma magistrocéntrico para centrarse en la aplicación de una metodología más vinculada al aprendizaje por descubrimiento basando las actividades en el trabajo cooperativo, el trabajo de campo fuera del aula, la resolución de enigmas y la elaboración de hipótesis y conclusiones⁵. Pretendíamos que los participantes, trabajando de forma coordinada, resolvieran tareas y así pudieran profundizar en su aprendizaje. A partir de ahora, para referirnos este método hablaremos de Método B. Tenemos que decir que, de esta manera, pensábamos que el aprendizaje se podía producir de manera gradual en los niños y niñas y que eran ellos mismos los que se aproximaban al conocimiento de los dos movimientos artísticos usando una pauta de descubrimiento. La dinámica fue siempre la misma en todas las aulas y para las dos unidades. Primero de todo dedicábamos una sesión a trabajo conjunto de toda el aula. A partir de aquel momento, se dividía el aula en cuatro equipos de trabajo y a medida que iban avanzando se les facilitaba más material para seguir con su descubrimiento. Una vez terminado, se ponía en común. Además, esta metodología también contaba con dos salidas de trabajo de campo una para cada unidad.

Hay que decir que este segundo método generaba una serie de *handicaps* que condicionaban su desarrollo. Primero de todo, el comportamiento del alumnado cambiaba radicalmente en contraposición con el método A ya que era más difícil mantener un tono de voz adecuado, se dispersaban con los materiales, les costaba mucho compartir los materiales y en general la actitud era mucho más

⁵ Esta metodología es la que diseñamos basándonos en las teorías antes mencionadas de D. Goleman y H. Gardner.

alocada que de costumbre. En definitiva, el control del aula, en algunos casos, era más complicado. La sensación que tuvimos en algunas clases era como si los niños y las niñas consideraran que estaban jugando más que aprendiendo algo. A menudo, dentro de un mismo grupo de trabajo se producían ritmos diferentes y se tendía a recaer en el trabajo individual más que el cooperativo. Los alumnos manifestaban –al acercarnos para ayudarles o dar indicaciones– «es que éste va muy lento», o «yo hago lo mío porque éste no lo entiende»... La diferencia de ritmos de trabajo entre grupos del aula también era otro de los condicionantes, mientras que había grupos muy rápidos, otros eran lentísimos, ya fuera porque no se entendían a la hora de trabajar, porque no entendían las actividades, etc... También les costaba saber qué tenían que hacer, generalmente la sensación era que no leían lo que tenían que hacer sino que esperaban que les dijeras qué tenían que contestar y dónde lo tenían que escribir.

Esta serie de condicionantes hacía que el aprendizaje a partir de este método fuera mucho más lento. Seguramente, hubiéramos requerido más tiempo para realizar las unidades con esta metodología pero no podíamos disponer de más horas. Además, se añadía la falta de costumbre que percibíamos en el aprendizaje a partir del trabajo cooperativo, que todavía dificultaba más el proceso. Tuvimos la sensación, en varias ocasiones que si en un mismo grupo se hubiera utilizado este método para las dos unidades se hubiera mejorado la dinámica. Prácticamente lo entendían cuándo la unidad finalizaba y una vez habían aprendido los mecanismos del método cambiábamos de tema y de metodología. Y el cambio solía ser mejor recibido al pasar del método A al método B que no al revés, ya que los alumnos se mostraban menos motivados porque según ellos mismos decían *lo habían pasado mejor con el trabajo en grupo*.

¿CÓMO QUERÍAMOS EVALUARLO? LOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Al mismo tiempo que diseñamos las unidades didácticas para experimentarlas en el aula, también preparamos nuestro instrumento de análisis: una prueba de evaluación de contenidos. Puesto que queríamos saber con qué metodología se obtenían mejores resultados de aprendizaje, debíamos diseñar un instrumento que nos ayudara a medirlo. Para ello, realizamos la prueba dos veces, una justo al finalizar la docencia de cada unidad didáctica y la otra, seis meses más tarde. El alumnado, pues, realizaba exactamente la misma prueba en los dos métodos y en dos ocasiones. Pero aquí también surgieron muchas dudas, ¿puedo evaluar del mismo modo si he usado dos metodologías distintas de aprendizaje? Existen distintas teorías sobre la evaluación en el aula que nos aconsejan que las pruebas de evaluación deben ser similares a los mecanismos que hemos usado para hacer aprender. Entonces, ¿cómo podemos establecer puntos de comparación? Parece obvio que si queremos comparar dos metodologías

debemos establecer un punto común de comparación porque si no lo hacemos difícilmente podremos evaluar cual es más efectiva. Pero ¿puede ser que la prueba resulte más beneficiosa para un método que para otro? Ya hemos comentado que el comportamiento de los niños y niñas no era el mismo durante las sesiones de las dos metodologías, por lo tanto podemos deducir que sus experiencias de aprendizaje también eran distintas ¿cómo puedo evaluar lo que se ha sentido y se ha vivido durante su proceso de aprendizaje? Íbamos a obtener unos resultados numéricos que nos indicarían con qué método se obtenían mejores resultados de aprendizaje pero íbamos a perder muchísima información. Llegados a este punto nos plantemos la necesidad de elaborar otro sistema de análisis que pudiera completar los datos cuantitativos que se obtendrían. Diseñamos un guión de entrevista que realizaríamos a algunos de los participantes de todas las clases objeto de nuestra investigación. Escogimos diez niños y niñas al azar y les preguntamos sobre las experiencias vividas: ¿qué actividades te han gustado más? ¿Cuáles no te han gustado? ¿Cómo hemos aprendido todo esto? ¿Qué es lo que hemos realizado en el aula?... De este modo, pensábamos que podíamos llegar a obtener otro tipo de información que pudiera complementar los datos cualitativos e incidir en aspectos que la prueba de contenidos no podía evaluar. En este sentido, instrumentos cuantitativos y cualitativos se nos complementaban. Y finalmente, este aparato metodológico nos hizo plantear la necesidad de evaluar otros factores que intervienen en el aprendizaje de los alumnos y que no necesariamente se encuentran dentro de las cuatro paredes del aula. Realizando otra encuesta al cabo de un año para determinar la influencia de factores externos en la percepción del arte. Podríamos decir que nuestra metodología de investigación, si bien partía de una estructura marcada y definida en un inicio, ha ido ampliándose y adecuándose a las necesidades del propio proceso de investigación. No podemos, pero, avanzar los resultados obtenidos puesto que nos encontramos en fase final de redacción y no sería propio que adelantáramos acontecimientos antes de la defensa de la tesis doctoral. Lo que sí plantearemos serán una serie de dudas y preguntas surgidas durante el proceso y que creemos pueden contribuir al debate que nos ocupa.

PROBLEMAS Y PREGUNTAS PARA EL DEBATE

Hemos estado describiendo un aspecto concreto de metodología usada en una investigación doctoral que tiene al alumnado de primaria y sus procesos de aprendizaje como principal objeto de estudio y a lo largo de nuestra comunicación hemos ido apuntando dudas surgidas en dicho proceso. Al definir didáctica como la programación, realización y evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje nos parece necesario que exista un campo de investigación que ahonde en estos procesos. Pero, ¿tenemos claros los instrumentos que nos

permiten evaluar los procesos de aprendizaje? ¿Podemos analizar todo el alumnado bajo un mismo patrón de comportamiento y cuantificar los resultados? ¿La validez o no de una metodología de aprendizaje la marca el número de aprobados o de suspendidos que se obtienen? ¿Todos los factores que intervienen en los procesos de aprendizaje pueden ser cuantificados? ¿Cómo podemos comparar dos metodologías de enseñanza y aprendizaje? ¿Tenemos instrumentos objetivos que nos permitan hacer esta comparación? Son muchas las teorías⁶ que nos hablan del método de las denominadas ciencias sociales y que nos transmiten la sensación que, en didáctica de las ciencias sociales, debemos seguir abriendo brechas a la investigación y haciendo camino para poder resolver las dudas aquí planteadas que pueden resultar insignificantes si las comparamos con todo aquello que nos queda por aprender en la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUNGE, M. (1980). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel (7ª edición).
- GARDNER, H. (1993). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos (15ª edición).
- PIZARRO, N. (1998). *Tratado de metodología en las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1998
- TREPAT, C.-A. (2006). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó (4ª edición), p. 18.
- PRATS, J. (1997). «La investigación en didáctica de las ciencias sociales. (notas para un debate deseable)». En: Asociación Universitaria del profesorado de didáctica de la Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora.

LA METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA

REFLEXIONES Y DISCUSIONES A PARTIR DE UN CURSO PARA DOCENTES

CARIDAD HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

INTRODUCCIÓN

La Etnografía forma parte de la Antropología desde sus inicios, aunque fue Malinowski¹ quien primero sistematizó cómo llevar a cabo el trabajo de campo en su obra *Los argonautas del Pacífico occidental*, pues la Etnografía se apoya fundamentalmente en el llamado «trabajo de campo» etnográfico.

Posteriormente otros muchos antropólogos han tratado la metodología etnográfica, dado que forma parte esencial de la formación de los antropólogos y es una de las señas de identidad tanto de la disciplina como de los profesionales de la misma.

Pero es cierto que, desde la Antropología, esta metodología específicamente antropológica ha pasado a otros campos disciplinares, entre los que está el de las Ciencias de la Educación, de tal forma que esta metodología etnográfica ya no sólo se utiliza en estudios antropológicos y por antropólogos, sino en otros muchos espacios y en objetos de estudio vinculados a contextos educativos, hasta el punto que hoy es familiar en entornos académicos el nombre de Etnografía Escolar para señalar estudios de corte etnográfico en ámbitos de la educación, tanto si es realizada por antropólogos como por cualquier otro profesional.

¹ Bronislaw Malinowski, original 1922, en español última versión 2001. Fundamentalmente en el apartado titulado: «Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación», texto recogido en Velasco et al. (1993), pp. 21-42.

LA ETNOGRAFÍA: METODOLOGÍA CUALITATIVA

El trabajo de campo etnográfico (Del Olmo 2008; Díaz de Rada 2006) es fundamentalmente una metodología cualitativa que se basa en participar durante un período de larga duración (en la mayor parte de los casos, de un año como mínimo) en la vida cotidiana de los sujetos de estudio (lo que se conoce técnicamente como «observación participante») y en la realización de entrevistas abiertas, preferentemente grabadas, que luego se transcriben para realizar un análisis del discurso desde diferentes perspectivas².

Este tipo de metodología tiene ventajas y desventajas; quizás la desventaja principal que se puede señalar radica en la falta de representatividad estadística de los casos de estudio elegidos y ello es debido a que una estancia tan prolongada como la que requiere un trabajo etnográfico impide centrar el análisis en una muestra elaborada estadísticamente. Al menos dos aspectos de este tipo de trabajo inciden en ello: el acceso y el anonimato. El acceso a la población de estudio requiere un largo y difícil proceso de negociación, en el que casi siempre se negocia el anonimato de las personas que participan en el trabajo como sujetos de estudio o «informantes», que sólo se rompe en el caso de que se demande lo contrario. Éste es el motivo por el que no se suelen señalar los lugares donde se realiza el trabajo de campo, pues la intencionalidad es que no se puedan identificar a éstos tras la publicación del trabajo. Tanto más, si se realiza en centros educativos, pues el hecho de involucrar a menores de edad dificulta aún más este proceso de negociación, que en muchos casos requiere la firma de acuerdos o convenios explícitos, semejantes a los que exige la American Anthropological Association como normas éticas estándar (<http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethcode.htm>) que son obligatorias para los casos de estudio en otros lugares, como Estados Unidos, y se empiezan a hacer de forma parecida en algunos casos como acuerdos exigidos por centros educativos en Madrid.

El problema de la representatividad se puede reducir haciendo un trabajo estadístico del universo de población en el que se inscribe el caso de estudio y, también es posible, si se trabaja en equipo o el estudio es de larga duración, o si se trabajan casos distintos con un interés comparativo, combinándolos a través de la propuesta de la «Etnografía multisituada» (véase la propuesta en Marcus 1995). Entre las distintas posibilidades que sugiere esta propuesta se encuentra la de seguir el argumento («follow the plot»). La articulación de distintos trabajos de campo permite paliar, en parte, el tamaño limitado de la población con la que cada investigador trabaja, que es otra de las desventajas de una Etnografía

² Una de las cuales es la propuesta por Van Dijk, <http://www.discursos.org/>

impuesta por el propio diseño de la metodología que requiere que un solo investigador abarque la población de estudio sobre la que trabaja.

A pesar de las limitaciones mencionadas, para las que se han citado métodos de control, los trabajos de campo etnográficos cuentan con una enorme ventaja como metodología cualitativa: la profundidad con la que se trata el caso de estudio elegido y la posibilidad de tratarlo de una manera procesual debido al tiempo de contacto que permite. Otra de las grandes ventajas de este tipo de estudios es la posibilidad de hacer protagonistas del mismo a sujetos que se escapan fácilmente a través de la aplicación de otro tipo de técnicas. Este tipo de trabajo, cuando se hace en contextos educativos, contempla a los alumnos y también a los profesores, y todo ello es mucho más fácil de analizar si se participa en su vida cotidiana, escuchando sus opiniones y aprendiendo a comprender sus procesos de resistencia, no de una forma puntual sino día a día. Pocas disciplinas, más allá de la Etnografía, pueden hacer protagonistas del trabajo y escuchar la voz de los profesores de aula en su labor cotidiana, y mucho menos la de los propios estudiantes.

El producto final de un trabajo de campo lo constituyen los textos. Textos que se producen de formas distintas: a partir de las transcripciones de las entrevistas, recogiendo materiales escritos durante el trabajo de campo y realizando un registro escrito detallado de todas y cada una de las sesiones en el «campo», que es lo que se conoce con el término de «diario de campo». Este tipo de textos son bastante complejos y el análisis de los mismos requiere un trabajo pormenorizado orientado por distintas técnicas que se conocen con el nombre de «análisis de los discursos»³, tras lo cual se elaboran y presentan las conclusiones.

QUÉ APORTA LA ETNOGRAFÍA

Tanto la bibliografía como muchos de los temas de cursos de formación de investigación en ámbitos docentes reflejan una presencia significativa de la Etnografía, lo que indica un relativo éxito de la misma, por lo que no está de más que nos preguntemos qué aporta la Etnografía para ese atractivo que representa.

Para este punto me voy a apoyar en mi experiencia de impartir un curso de doctorado de Introducción a la Etnografía, a lo largo de diez años. La mayor par-

³ Hay dos formas de simplificar este proceso, contratar las transcripciones de las entrevistas grabadas y utilizar programas informáticos para facilitar la codificación de los textos y su posterior comparación, uno de los más recientemente adaptados para el tratamiento de datos antropológicos es el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), aunque existe otros como NUD*IST, Anthropac, Ethnograph, Hyperresearch, etc., que actualmente incluyen versiones de tratamiento de textos en español.

te de los alumnos han sido profesores de enseñanzas pre-universitarias o con formación docente. De las lecturas que incluía el curso había algunas de trabajos de antropólogos sobre aspectos de la educación, bien en contextos educativos, bien en objetos relacionados con el ámbito de la educación⁴. El efecto de estas lecturas en los alumnos y alumnas va desde la curiosidad, pasando por la perplejidad y el asombro, hasta las discusiones, el cuestionamiento y las críticas. Pues si bien como profesionales de la educación conocían el tema que trataba la lectura, el análisis y la interpretación que encontraban era algo muy diferente para ellos. Lo que, en unos casos, suponía un choque a sus marcos de referencia, que se descolocaban, produciendo reacciones de desconcierto y, en otros, una reinterpretación de sus propias experiencias docentes. En cualquier caso, había un descubrimiento de significados nuevos impensables que les situaba en una nueva posición como docentes, al menos en el discurso que producían durante los seminarios.

La explicación para estas reacciones, desde mi punto de vista, se debe a la visión que estos trabajos antropológicos proporcionan de los fenómenos educativos en oposición a la que como profesionales de la misma suelen tener los docentes, donde encuentran otra dimensión a los mismos fenómenos y, sobre todo, por la explicación que aportaban para comprenderlos y que, a su vez, estos alumnos y alumnas traducían con frecuencia a sus propios ámbitos, estableciendo comparaciones, lo que les servía para ver más ángulos y más lados del mismo, en lugar de los que solían utilizar para entender lo que ocurría.

Tengo que admitir que elegía las lecturas con la intención de presentar precisamente contrastes y de provocar desconcierto, primero, y replanteamientos después, y puedo afirmar que solía ocurrir, lo que, por otro lado, convertía las sesiones en espacios y tiempos muy dinámicos, con alta interacción verbal.

La profundidad y complejidad que permite mostrar esta metodología acerca de los fenómenos que estudia (es de amplitud micro pero de intensidad a fondo), resulta ser una de sus mayores aportaciones y, por lo tanto, creo que es uno de sus atractivos.

La Etnografía, por estas características señaladas, permite profundizar y contextualizar los objetos de estudio con mucha claridad lo que la convierte en una metodología adecuada para estudiar contextos de educación, procesos de enseñanza/aprendizaje, etc., que si se vincula a las didácticas específicas, y concretamente a la Didáctica de las Ciencias Sociales, la convierte en una metodología idónea para trascender los datos, problemas o cuestiones que aparecen en primer plano habitualmente y que, siendo foco de interés para los investigadores, necesitan trascenderlo para ver lo que hay detrás de esos primeros planos.

⁴ Algunas pertenecen a la obra de Velasco, García y Díaz de Rada (1993).

LAS DISCUSIONES CON LOS DOCENTES

Cuando otros profesionales de la educación abordan la Etnografía, o se inician en la metodología etnográfica, hay una serie de puntos que provocan la discusión casi siempre; en general, se pueden señalar los siguientes:

- la larga duración del trabajo de campo,
- la perspectiva holística y el distanciamiento,
- la utilidad del estudio.

Todo ello tiene que ver con los requisitos que desde la Antropología se exige para la realización del trabajo de campo⁵. Quizás las dos que plantean más cuestiones y resistencias son el distanciamiento y la utilidad, mientras que las otras dos se ven por parte de los alumnos como dificultades para utilizar la metodología. Sin embargo, la larga duración del trabajo de campo es necesaria para poder alcanzar un conocimiento necesario que permita explicar y comprender lo que sucede, algo que viene avalado por la tradición antropológica e innumerables estudios realizados.

La perspectiva holística, es necesaria pues como enuncia Hymes,

[...] deben establecerse conexiones entre las diferentes cosas que componen las vidas de determinadas clases de personas. Ogbu alude a ello al proponer una aproximación a nivel múltiple, que muestre la conexión de la educación formal con otros aspectos de la vida social general [...]. La magia del etnógrafo está más bien en su formación previa... para registrar información y en la capacidad para hacer gravitar el horizonte global de la cultura sobre el objeto delimitado de estudio, ya se trate de las expediciones Kula o de las instituciones escolares en las sociedades llamadas desarrolladas⁶.

El distanciamiento, o como Velasco y Díaz de Rada señalan, «el extrañamiento» es un aspecto central:

Resulta difícil operar con la «observación» si se asume previamente que un conjunto de episodios o acontecimientos ocurren con «normalidad», «naturalmente», porque eso supone haber adoptado un criterio de normalidad, de naturalidad, lo que explica que llegue a fijarse la atención prioritariamente en las quiebras de la normalidad... Si se considera que el exotismo no es en el fondo otra cosa que un síntoma de un ejercicio sistemático de comparación, la «observación» [...], comienza a mostrar que es algo más que eso, pues en ese caso implica

⁵ Tema abordado en los trabajos de Velasco, García y Díaz de Rada (1993) y Velasco y Díaz de Rada (1997). También el trabajo de Hammersley, M. & P. Atkinson (2007).

⁶ Velasco et al. (1993), p. 19.

situarse en un ejercicio de comparación sistemática y, por supuesto, en un sano relativismo. El extrañamiento es uno de los recursos que permite ese ejercicio. Modifica completamente los criterios que contribuyen a fijar la atención exclusivamente en determinados «problemas», cuya calificación de tal es ya una categoría revisable, y amplía el horizonte de lo cuestionable.

El relativismo cultural es otra de las señas de identidad de la Antropología, debatido y cuestionado desde otros muchos ámbitos; sin embargo, sigue teniendo un papel primordial a la hora de hacer trabajo de campo y es uno de los puntos más conflictivos en los intercambios sobre Etnografía entre antropólogos y otros profesionales, quizás sea uno de los puntos que más diferencian a un trabajo hecho por antropólogos y desde la perspectiva antropológica, de los trabajos llamados etnográficos hechos por el resto de profesionales. Pero el relativismo cultural es el que permite realmente algo que mencionaba antes:

[...] la posibilidad de hacer protagonistas del mismo a sujetos que se escapan fácilmente a través de la aplicación de otro tipo de técnicas. Este tipo de trabajo, cuando se hace en contextos educativos, contempla a los alumnos y también a los profesores... hacer protagonistas del trabajo y escuchar la voz de los profesores de aula en su labor cotidiana, y la de los propios estudiantes.

Y, finalmente, la utilidad de los estudios o el querer cambiar las cosas como meta del estudio.

Wolcott ha señalado que la introducción de nuevos modos metodológicos y nuevas técnicas de investigación en el campo de la educación y en concreto de la «Etnografía» tiene que ver con la pretensión de alentar una reforma educativa. Es posible, pero convendría advertir antes que los estudios antropológicos clásicos... ejercieron desde el principio un efecto general de crítica cultural [...]. El ejercicio comparativo y el uso del principio del relativismo cultural que han caracterizado a la Antropología social y cultural hicieron descubrir un efecto casi no previsto a sus estudios.

La Antropología de la educación y la Etnografía escolar son herederas de estos primeros planteamientos, pero si están ligadas o no a una reforma educativa no se debe tanto a la novedad de sus recursos metodológicos, cuanto a haber asumido los principios fundamentales que caracterizan la perspectiva antropológica⁷.

Tras estos primeros y generales puntos de desajustes entre el enfoque de la Etnografía desde la perspectiva antropológica y la de los docentes desde las Ciencias de la Educación, voy a centrarme en otra serie de focos que diferencian habitualmente el trabajo etnográfico de unos y otros. Algunos antropólo-

⁷ Velasco et al. (1993), p. 13.

gos han tratado y analizado críticamente las Etnografías escolares hechas por otros profesionales sin formación antropológica y señalan como puntos relevantes de diferencia, entre otros, los siguientes:

- el concepto de cultura,
- la planificación previa, que quizás de forma rígida orienta el trabajo de campo,
- la dificultad de desprenderse de los marcos de referencia como profesionales de la educación para situarse en el de los protagonistas del estudio, es decir, el extrañamiento,
- la falta de perspectiva holística y del relativismo cultural.

Los antropólogos no sólo conciben el significado de ese concepto «cultura» de forma diferente al que se suele utilizar en otras disciplinas, sino que implica una visión global de los fenómenos sociales, como es la educación, prestando atención a las interrelaciones y sobre todo, fundamentalmente, una percepción dinámica de la misma en contra de una visión esencialista. Otro punto importante de diferencia reside en el propósito de los estudios. Desde las Ciencias de la Educación está implícita la premisa de que cualquier investigación educativa, para ser considerada como tal, implica la necesidad explícita de cambio, «conocer para cambiar», algo que los antropólogos no lo sitúan entre sus pretensiones; es más, son muy precavidos ante esa posibilidad y, sin embargo, el efecto de sus trabajos suele ser ese: debido a la crítica que conllevan y al conocimiento que proporcionan, se deducen los posibles cambios para modificar la situación estudiada. El antropólogo no parte sin bagaje al estudio, lleva premisas, hipótesis, teorías, pero siempre dispuesto a descubrir las que operan en el caso que va a estudiar y qué categorías, modelos o unidades de análisis emergen tras el conocimiento que va adquiriendo en el proceso, de forma que es frecuente un replanteamiento constante en el trabajo de campo, y el punto de partida sirve precisamente sólo como punto de partida, el resto hay que irlo construyendo en el proceso.

Los marcos de referencia disciplinares desde los que se aborda el estudio, son otro de los elementos significativos que inciden en la orientación y el desarrollo del trabajo de campo. En un pequeño trabajo de campo que realicé, en el curso 2006/07, en un «aula de enlace» de un centro de Educación Primaria, este aspecto fue uno de los desafíos más importantes que tuve que abordar y que he tratado en otras aportaciones⁸. Las interferencias de estos marcos de

⁸ Aportación presentada al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación, 2007 «Antropología y educación: los retos de una investigación sobre racismo e integración en el sistema educativo» y también presentado para su discusión en el Foro madrileño de Etnografía y Educación el 17 de abril de 2009.

referencia en el proceso de observación, explicación y comprensión de las interacciones sociales que ocurren en el contexto del caso de estudio, son constantes, y el esfuerzo para evitarlas, cuando es posible, o considerarlas para que sus implicaciones en el trabajo estén explícitas, es imprescindible si se pretende un conocimiento del caso en sus propios términos.

Finalmente, la falta de perspectiva holística y del relativismo cultural, son otros dos elementos señalados. El primero, la perspectiva holística, requiere no sólo contextualizar el caso, sino, sobre todo, buscar, encontrar y explicar, las conexiones entre el caso y los sistemas o estructuras más amplios en los que está inserto y con los que guarda relaciones de interdependencia, que es necesario hacer explícito. Son, en muchas ocasiones, estos sistemas, estructuras y las conexiones, lo que permite explicar parte de lo que ocurre en el caso de estudio. El relativismo cultural exige desprenderse, o al menos «aparcarse», las propias concepciones, marcos y explicaciones para descubrir las que son propias de los protagonistas que se estudian y, por ello, quizás sea uno de los aspectos más difíciles para los no antropólogos, pero es uno de los elementos que mayor explicación y comprensión aportan cuando se hace Etnografía desde la perspectiva antropológica.

¿QUÉ OCURRE ENTONCES?

Hacer Etnografía desde la perspectiva de la Antropología es difícil y más aún si no se tiene formación antropológica. El Foro Madrileño de Etnografía y Educación ha permitido contrastar en los tres últimos cursos, la metodología etnográfica usada en investigaciones educativas desde diferentes perspectivas y distintos profesionales (antropólogos, sociolingüistas, sociólogos, pedagogos, psicólogos, licenciados en ciencias de la información, etc.). En dicho Foro se ha discutido ampliamente las cuestiones antes señaladas, junto a otras muchas, y lo mencionado previamente se pone de manifiesto con frecuencia.

Lo que sucede es que cuando se usa la metodología etnográfica fuera de la perspectiva antropológica se produce un uso instrumental de ella, despojándola de su especificidad y de las implicaciones que tiene, por lo que se hace una reducción de la misma.

Tal como he percibido en los cursos impartidos y citados anteriormente, por un lado, los estudios de antropólogos en educación aportan interés para los profesionales de la educación; en ellos se ha hecho evidente la atracción por la Etnografía de diferentes maneras. Desde encontrarla adecuada para sus proyectos de investigación hasta usarla en sus trabajos docentes como feed back para mejorar su práctica educativa, considerando, en algunos casos, la utilidad que podía tener ejercerla en sus respectivos centros como herramienta para conocer

su propio trabajo y poder cambiarlo para mejorarlo. Quiere esto decir que la Etnografía aporta significados relevantes para los profesionales de la educación. Pero, por otro lado, cuando no se usa con las condiciones con que lo hace la Antropología, parte de su poder explicativo se pierde. No la inhabilita como herramienta para conocer, pero si pierde parte de su capacidad para hacerlo, tanto que, a veces, la Antropología tiene dificultades para reconocer los resultados aportados, detectando los puntos flacos y, por tanto, lo que desde su perspectiva ha quedado deficientemente explicado. Si, como herramienta, fuera de la Antropología, no hay duda que a pesar de todo aporta elementos interesantes aunque pierda otros, deberíamos ser conscientes de estas limitaciones de la metodología en función del marco de referencia disciplinar con que se utilice, pues eso permite ver el alcance de las conclusiones a las que se llega o permite entenderlas en el contexto en que se ha producido, ya que la perspectiva teórica que sustenta la metodología del trabajo y de su alcance también es importante, no sólo su valor sino sus limitaciones.

Por todo ello, tras lo expuesto, una buena conclusión sería la colaboración y complementariedad que se puede establecer entre los antropólogos y los especialistas de Ciencias de la Educación, a la hora de abordar investigaciones sobre el mismo objeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEL OLMO, M. (2008). «El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca». En: *Educación Intercultural. Miradas Multidisciplinares*. J.A. Téllez ed.: 83-96. Madrid: La Catarata.
- DÍAZ DE RADA, A. (2006). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- FORO MADRILEÑO DE ETNOGRAFÍA Y EDUCACIÓN, www.uam.es/fmee
- HAMMERSLEY, M. & P. ATKINSON (2007). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, C. (2007). «Antropología y educación: los retos de una investigación sobre racismo e integración en el sistema educativo». On line, en: EMIGRA Working Papers, nº 124 www.emigra.org.es y en www.uam.es/fmee
- MALINOWSKI, B. (1993). «Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación» En: *Lecturas de Antropología para educadores*. Velasco, H.; F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.): 21-42. Madrid: Trotta.
- (2001). *Los argonautas del Pacífico occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Prólogo de

- James G. Frazer, traducción de Antonio J. Desmonts. Barcelona: Península. Original 1922.
- MARCUS, G. E. (1995). «Ethnography in/of the World System: The emergence of Multisited Ethnography» *Annual review of Anthropology*. 24: 95-117.
- VAN DIJK, <http://www.discursos.org/>
- VELASCO, H.; F. J. GARCÍA y A. DÍAZ DE RADA, (eds.) (1993). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- VELASCO, H., y A. DÍAZ DE RADA (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

DIDÁCTICA Y GEOGRAFÍA: LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

HELENA COPETTI CALLAI
UNIJUI-UNIVERSIDAD DE IJUI

La educación geográfica es la posibilidad de hacer significativo la enseñanza de la geografía. En este contexto interesa discutir acerca de la geografía como campo de conocimiento y su eficacia como contenido escolar. Siguiendo esto, el artículo presenta el análisis de un experimento realizado con estudiantes universitarios de la carrera de geografía de UNIJUI-Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí-RS-Brasil). La intención es de articular la formación inicial de maestros con la investigación cualitativa en la didáctica de la geografía y el aprendizaje desde la investigación en contacto con el mundo del trabajo.

Se debe reconocer que la investigación en el campo de la enseñanza de la geografía, así como de la formación de profesores, en los últimos años ha ayudado a promover la comprensión del fenómeno educativo y el papel de la geografía en este contexto.

La configuración del mundo actual en la sociedad de la información presenta nuevas formas de comprender los tiempos y los espacios bajo la globalización y requiere nueva mirada a la enseñanza de la geografía. La complejidad que se presenta en el mundo demarca nuevas territorialidades. Las formas de organización de la sociedad en la historia cambian de acuerdo con los avances científicos, con las nuevas relaciones establecidas, y su expresión territorial también se reconfigura. En el campo del conocimiento de la geografía, que tiene el espacio como su objeto de estudio, son necesarios cambios que tengan en cuenta incluso la construcción social que resulta en diferentes formas de la espacialidad. (Santos, 1996; Cavalcanti, 1998, 2008).

La geografía, como un campo de conocimiento, es una herramienta para comprender la realidad, de manera que todos los estudiantes tengan acceso al

conocimiento, en el caso entendiendo la espacialidad en que vivimos. Al través de la educación geográfica se intenta el desarrollo de una forma geográfica de pensar, más amplio, más complejo, lo que contribuye a la formación de destrezas, habilidades y competencias del estudiante.

La Geografía escolar se constituye como un componente del currículum de estudios, y su enseñanza se caracteriza por la posibilidad de que los estudiantes reconozcan su identidad y pertenencia en un mundo donde la homogeneidad propuesta por los procesos de globalización trata de hacer todo igual. Es una materia curricular que lleva entender el mundo y entender-se como un sujeto en este mundo, reconociendo la espacialidad de los fenómenos sociales. Esto requiere herramientas que fomenten la iniciación de los estudiantes en la interpretación de los fenómenos y acontecimientos que ocurren en la sociedad, y que se materializan por distintas formas de organización del espacio. Para leer el espacio hay que tener las referencias teóricas, e considerar el contexto en que la escuela está, concibiendo así la educación geográfica.

Desde esta perspectiva cabe preguntarse, ¿cuál la relación entre la geografía como un campo de conocimiento y la geografía escolar? Las diferencias entre la geografía académica y geografía escolar son importantes y deben ser respetadas. Un hecho que está siendo de manera creciente considerado por los investigadores de la enseñanza y las metodologías y didácticas de enseñanza de la geografía. (Cavalcanti, 1998, 2008; Callai, 2002, 2005).

Por otra parte, hay un conjunto de quehacer para la geografía escolar, que pasan por la alfabetización cartográfica e iniciación geográfica. Estas, considerando el estudio del lugar, ayudan a los estudiantes desde el comienzo de su inclusión en la escuela a percibir el espacio desde su vida cotidiana. Sin embargo, es importante destacar que este enfoque no se limita puramente a trabajar con lo que está en el lugar de su vida, más erigir a partir de las referencias, el apoyo a la conceptualización de lo que se observa en la vida cotidiana. Y de esta manera es esencial para crear un marco general de referencia que permite a la gente a adquirir las herramientas adecuadas para interpretar, analizar y criticar las configuraciones territoriales que se refieren a la misma, considerando la complejidad de la vida y la contextualización de las diferentes escalas de análisis. Entender el lugar, pero no aislado, y entendiendo que el mundo es complejo, teniendo siempre en cuenta el local y el global (Santos, 1996, 2000; Callai, 2002, 2005).

La geografía escolar en este contexto se fundamenta en el trabajo diario de los profesores con sus alumnos, la producción generada por la investigación científica como tal y, sin duda, la superación de las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Se está avanzando así de las descripciones que gobernarán por mucho tiempo la enseñanza de la geografía, lo que la enmarca con

el paradigma de una asignatura mnemotécnica, descriptiva, de los «accidentes de la geografía» y memorística. Las marcas de una excesiva especialización, los contenidos fragmentados y la perspectiva lineal de tornar las preguntas naturales quitando la dimensión del mundo social y la pérdida de la dimensión geopolítica habían transformado la geografía un campo de conocimiento escolar sin sentido, sin intereses. El mundo lleno de tensiones, contradicciones y particularidades, en la geografía escolar se convierte en lineal (rectilíneo), donde la perspectiva vertical de los problemas sociales ni siquiera es considerada. Lo más que se podía percibir era la horizontalidad de estos fenómenos, es decir, como se distribuyen en el mundo

Cómo definir la geografía en su enseñanza frente las exigencias del mundo contemporáneo puede ser una tarea difícil. Sin embargo hay que suponer la geografía como la ciencia que se centra en el estudio de la configuración espacial resultante de las relaciones sociales que acontecen al tiempo y en los lugares determinados.

En este sentido se plantea la cuestión de trabajar con el local y el global para entender la dinámica de los fenómenos espaciales en el contexto contemporáneo. En este sentido, es importante trabajar con el concepto de lugar, que puede considerarse como una categoría de análisis y/o como un recorte de espacio a ser estudiado en su contenido. Como categoría se refiere a la escala de análisis; como contenido significa conocer la realidad en que vive el estudiante, identificar lo que existe, qué procesos se activan, ya que encarna la vida de la sociedad en su conjunto en el espacio concreto que está emergiendo. Fijar la atención en el lugar, entender lo que pasa, necesariamente requiere que el estudiante pueda abstraer, aprender a teorizar. Esto le obliga a contextualizar los fenómenos, construyendo marcos de referencia más amplios que le permita avanzar hacia una posición más crítica, teniendo en cuenta que el lugar refleja el mundo globalizado. En acuerdo con Santos (1996): «Cada lugar é à sua maneira o mundo [...]. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente». Las citaciones reafirman la importancia de no trabajar con los espacios fragmentados pues imposibilitan de entender lo que está siendo considerado.

Todo esto conduce a la comprensión de que, la educación geográfica no es solo algo para los profesores de la escuela, pero sin duda es para que cada uno se entienda como el sujeto de su historia a vivir su vida y construir su espacio. Para llevar a cabo esta enseñanza de la geografía, con especial atención a la formación de los estudiantes de educación básica, el profesor tiene un papel clave como mediador en el proceso. Para mejor actuar es importante una adecuada formación, y en esto es que se centra nuestra atención a analizar la experiencia que al inicio habíamos referido.

LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Dada la concepción delimitada: cual el campo del conocimiento de la geografía, la manera de entender la geografía escolar y los objetivos de la educación geográfica, presento el experimento realizado en la enseñanza de geografía para la formación docente en la educación básica. En el contexto del curso hay un conjunto de tiempos de clase en la que los estudiantes experimentan su comprensión de la ciencia geográfica y de la enseñanza de la geografía escolar, en la práctica de la escuela.

Con una carga lectiva de 160 horas en el semestre se propone a los estudiantes que realicen trabajos de investigación acerca de la escuela, la enseñanza de la geografía y las posibilidades de la didáctica de la geografía en la escuela. La propuesta de la asignatura es: «Estudio e desenvolvimiento de los fundamentos teóricos e metodológicos para la enseñanza de geografía en la educación básica e investigación, registro e análisis de prácticas de la enseñanza de geografía presentes en las escuelas-campo de prácticum. Planeamiento, elaboración y organización de actividades y de materiales didácticos en la perspectiva de construcción del conocimiento, en la geografía escolar» (UNIJUI, 2008).

La asignatura propone la realización del trabajo través de la investigación sobre el desarrollo de tres unidades de trabajo en el Plan Curricular de la asignatura:

Unidad 1. La enseñanza de la geografía en la educación: lo que enseñamos, cómo enseñamos y para quién enseñamos. La proposición es que los alumnos investiguen y hagan la caracterización de la escuela, de lo que se enseña en clase de geografía, cómo en la escuela ocurre la educación geográfica, cómo se organiza el trabajo pedagógico, qué recursos están disponibles y cuál es, en la práctica, la enseñanza real. Se recomienda que tengan como sus referencias lo que establecen los PCNs (Parámetros curriculares nacionais, 1997).

1. a) *reunir todos los documentos* que expliciten la propuesta educativa de la escuela: su plan pedagógico general, el plan pedagógico de la asignatura (geografía), los planes de lecciones de los profesores para cada serie. b) *Escribir un texto* con una reflexión dando una visión de la educación escolar y la enseñanza de la geografía. c) *Análisis de libro de texto* de los estudiantes y maestros. Para esto se presenta a los académicos una orientación para hacer la caracterización cuanto a la coherencia metodológica y la adecuación, la corrección de los conceptos y de la información, las actividades propuestas, las ilustraciones, los vínculos entre el libro de texto de los estudiantes y aquello del profesor. Tras el análisis del libro de texto se sugiere preparar un texto que manifiesta el trabajo, con base en referencias teóricas y las contribuciones de la educación geográfica.

2. *La observación directa de las prácticas docentes* desarrolladas en la clase y otros espacios de la escuela y fuera de la escuela. Para realizar esta acción se sugiere que el alumno organice: a) la planificación para realizar la actividad b) una descripción de las medidas adoptadas por el profesor, c) reflexión (es decir, un texto) de lo que sucede en la clase de educación básica, a partir de sus impresiones, citando las declaraciones de los profesores, estudiantes y la búsqueda de los teóricos que pueden apoyar el análisis. (Se sugiere en esta parte el uso de un cuaderno de notas de la investigación, con los registros de observaciones, recopilación de información de los profesores y estudiantes; comprobación fotográfica y documental de las actividades.)

Unidad 2. ¿Geografía, la Ciencia y la geografía escolar son lo mismo? Esta unidad se refiere a la construcción de las contribuciones teóricas de la geografía: - la ciencia y la asignatura escolar. La proposición es la siguiente: «La geografía escolar es la posibilidad de llevar los estudiantes a comprender el mundo en que viven, desde la organización espacial, con el desarrollo de conceptos espaciales, que conducen a la comprensión de la sociedad. El análisis espacial es la forma en que trabajamos para entender el mundo. ¿Hay una geografía escolar? ¿O es la ciencia geográfica que se transforma en un contenido cada vez más simplificado en la escuela? Convencidos de que hay dos conocimientos- lo erudito y lo escolar- tenemos el reto de saber cómo articular los mismos, y la forma de organizar las actividades educativas» (UNIJUI, 2008). Desde esta premisa la propuesta es hacer una serie de lecturas y escribir sobre las proposiciones teóricas de la geografía que ocurre en la escuela y al respecto de los fundamentos de la geografía, ya que estos se refieren a su formulación teórica y el sentido de que se está trabajando en la educación.

Unidad 3. La producción de materiales de enseñanza. Esta Unidad afirma que: «La enseñanza y aprendizaje está mediada por los recursos didácticos [...] esta unidad tiene como objetivo responder a la cuestión práctica, producir materiales de apoyo pedagógico. La observación de la práctica de los docentes y estudiantes, el conocimiento de los recursos disponibles en la escuela, son el punto de partida para crear nuevos materiales y propuestas de actividades didácticas» (UNIJUI, 2008). La propuesta para los académicos es que a partir de conversaciones con el profesor de la escuela definan qué materiales o propuestas de actividades son interesantes de utilizar en la serie, para cuál contenido, para qué fines.

Estas actividades ocurren al través del diálogo entre compañeros en la universidad cuando se presentan «conclusiones», se examinan las cuestiones de la geografía y la enseñanza de la geografía. Por lo general se encontró que sólo en este momento lo académico, concluyente de la carrera, puede saber lo que realmente ha aprendido, lo que es posible hacer en clase de primaria o secun-

daria, y percibir muchas de las cuestiones hasta ahora consideradas como elemento central de su formación docente.

EL RESULTADO DE ESTA PRÁCTICA...

La investigación como parte de la formación conduce los alumnos a relacionar la teoría y la práctica. Además de pensar la enseñanza teniendo en cuenta que el contenido de su asignatura escolar es un enfoque que requiere que el profesor reflexione sobre el contenido de la disciplina y la dimensión pedagógica acerca de su objeto.

Hacia alcanzar la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, indica que no se puede pensar en una enseñanza que sea sólo transmisión, pura y simples, de contenidos. Teniendo en cuenta esto, es importante considerar los conocimientos que el individuo tiene de su vida y no simplemente la información con contenidos pasajeros, fragmentados y superables rápida y fácilmente. La interconexión necesaria través de la vivencia en el mundo del trabajo mediada por los conocimientos teóricos y el contenido aprendido en el curso pueden significar un gran avance en la formación docente. Y la reflexión, a base de la investigación sobre la didáctica de la geografía y la educación geográfica, puede ser, al mismo tiempo la motivación y el resultado producido.

En los últimos años las investigaciones sobre la enseñanza de la geografía (que en Brasil ha crecido de manera significativa como una línea de investigación) muestran que la epistemología de la geografía está estrechamente vinculada a la enseñanza de la misma. El dominio de los contenidos implica saber cómo enseñar. En cambio saber cómo enseñar requiere también el conocimiento del contenido del campo de su asignatura, y de su ciencia. Dicho de otro modo, el profesor que disfruta de un conjunto de conocimiento (de los contenidos) con que trabaja puede entonces establecer mejores planes de enseñanza para llevar a cabo su labor y para que el alumno aprenda el contenido. Y en este contexto, más que aprender simplemente contenidos hay que aprender a pensar. La relación entre el contenido específico, la metodología y la didáctica de la geografía puede ser la condición para que el maestro desarrolle su capacidad de pensar. Al tener que tomar decisiones, planificar actividades, establecer las bases para el trabajo en su clase, el profesor construye «sus verdades» sobre su trabajo. Un profesor que plantea llevar a sus estudiantes a desarrollar un pensamiento espacial y hacer análisis geográfico tiene ante todo que saber geografía. Saber para saber hacer la enseñanza.

La capacidad de ejercitar la investigación respecto a lo que aprende puede hacer una diferencia. Los educadores puedan construir el aporte teórico y metodológico para encontrar formas para ejercer adecuadamente su profesión. Otra

dimensión recurrente en las investigaciones sobre «la enseñanza y el conocimiento de los profesores» es la separación entre lo que se hace y la reflexión sobre la acción. Tener el control pedagógico significa el dominio de los contenidos, de la elección de actividades, de la gestión del aula y la elección de actividades para controlar / evaluar si el alumno ha desarrollado habilidades que le permitan utilizar los conceptos como herramientas para analizar e interpretar lo que muestra el espacio.

Para los estudiantes aprender a pensar es necesario que su profesor también haya aprendido a hacerlo. Así, un profesor investigador es aquel que reflexiona sobre sus acciones en todo el proceso, antes de actuar, en la planificación de la misma, en el curso de acción y sobre las acciones pedagógicas desarrolladas. Así puede superar la alienación del propio hacer, superar la fragmentación, y realizar una aprendizaje significativa. Esto es la educación geográfica.

Un aprendizaje significativo ocurre como un proceso, y sendo el aprendizaje un acto creativo, es un producto singular. Esto requiere una interacción con la realidad, para comprender que lo que nos rodea exige la descodificación al través de los conocimientos científicos para comprender mejor el mundo y vivir de modo más digno.

En este sentido, se espera que el profesor lleve a cabo su labor al mismo tiempo de practicar su autonomía como una persona que es capaz de pensar, de dirigir su propio trabajo, ejercitando la posibilidad de reconocer la diferencia. En este proceso la participación de los sujetos es fundamental, entre los profesores en colaboración en su labor, tanto con los estudiantes y la comunidad alrededor de ellos. Esto es el trabajo en la escuela, con los profesionales que trabajan en ella, y con los estudiantes de educación básica. Aprender haciendo su trabajo a través de la investigación mediante la articulación entre el conocimiento, propio, construyendo su formación en el curso de la vida, y con el conocimiento que trabajará, dando a si mismo la oportunidad de descubrimiento, través de la investigación, haciendo la construcción de su conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para estudar o mundo. In.: Castrogiovanni, Antonio Carlos. (Org.). *Ensino de geografia, práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, pp. 83-134.
- . Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Educação Geográfica e as teorias de aprendizagens*. Caderno CEDES.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas(SP): Papirus, 1998.

— *A geografia escolar e a cidade - ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

— *Por uma outra globalização- do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

UNIJUI, *Curso de Geografia. Orientações de Estudo*. 2008. Ijuí-RS: ED. UNIJUI, 2008.

LA TRANSICIÓN ENTRE TEORÍA Y CAMPO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*

GUSTAVO ALONSO GONZÁLEZ VALENCIA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

INTRODUCCIÓN

El investigador, en el momento de iniciar una investigación, se plantea múltiples preguntas, otras surgen a lo largo o al final de la misma. El hecho de que éstas aparezcan es una de sus finalidades. En la dimensión metodológica existen algunas preguntas referidas al conjunto de instrumentos que se deben emplear para obtener la información que permita contestar a las preguntas y cumplir con sus objetivos trazados. En este sentido, la transición entre diseño y realidad social (o trabajo de campo) en el que se realiza la investigación es un momento sensible de todo el proceso.

Reducir la incertidumbre que genera la transición entre el diseño y el contexto de investigación es una de las finalidades del diseño metodológico y el modelo de análisis. Se trata de un momento y unas estrategias que muestran la manera cómo se realizará la investigación (en términos prácticos) y es el reflejo de los lentes que el investigador empleará al acercarse al contexto a investigar.

La didáctica de las ciencias sociales es un área de conocimiento privilegiada, donde la dimensión teórica y práctica se encuentran en permanente comunicación. Esta característica le permite comprender y materializar de la manera más coherente dicha transición.

* Esta comunicación se realiza con el apoyo de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La presente comunicación pretende abordar algunos aspectos centrales de la didáctica de las ciencias sociales, de cómo algunas técnicas e instrumentos de investigación pueden contribuir a una definición de su teoría y de su metodología de investigación. Los planteamientos aquí presentes surgen de experiencias de investigación desde la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

LO PROPIO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

¿Dónde se da la acción didáctica y surge el conocimiento didáctico? Camilloni (1994) plantea que «en la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica se construye el discurso didáctico». Este planteamiento muestra que en la actividad cotidiana el docente se encuentra de manera constante con una amplia variedad y cantidad interesante de hechos (materiales y no materiales), los cuales representan zonas y espacios que generan interés investigativo para la didáctica de las ciencias sociales. Esta postura lleva implícita una perspectiva de acción-reflexión sobre la acción didáctica. Poder cumplir con esta manera de mirar dicha realidad requiere que el profesor se asuma como un investigador.

La actitud de reflexión continua sobre la naturaleza y la forma como el profesor configura sus prácticas, establece una diferencia entre el profesor y el experto en el área. Gardner (2005) reconoce que si bien son los campos específicos del conocimiento los que empiezan a marcar las diferencias, sugiere que en el acto educativo «no se trata de buscar, acopiar, acumular o comunicar información o datos, se trata fundamentalmente de saber darle sentido». La construcción de éste, la conexión entre estos dos escenarios (información-datos y construcción de sentido) es donde Camilloni considera que surge la acción y el discurso didáctico. En esta dirección, uno de los propósitos del profesor es tratar de construir situaciones de enseñanza-aprendizaje que le permitan al estudiante transitar por un proceso de aprendizaje en el que pueda indagar, construir y proponer.

En la investigación en didáctica de las ciencias sociales, el tránsito entre la teoría y la práctica (y viceversa) se acerca a la concepción de praxis (concebida como la reflexión sobre la experiencia), a partir de la que se producen las apropiaciones conceptuales y metodológicas que pueden llegar a transformar las prácticas docentes. Esta dimensión es clave en la investigación en esta área del conocimiento.

En este sentido, la Didáctica de las Ciencias Sociales y los «fines, propósitos y cuestiones de la investigación están en un continuo de abstracción-concreción que delimita el problema básico de toda investigación cualitativa en educación, comprender como los que participan en un fenómeno educativo actúan y expli-

can su proceder de acuerdo con el modo en que definen la realidad de ese fenómeno» (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esto reafirma el planteamiento de Camilloni (1994) de origen de la acción y discurso didáctico, y sugiere la necesidad de que el investigador se integre en la situación estudiada.

En el diseño de una investigación se pueden identificar tres grandes niveles, que son el metateórico, referido a la fundamentación teórica; el mesoteórico, referido a la lógica de la investigación y lo microteórico, entendido como los postulados teóricos en acción.

En el nivel metateórico resultan sugerentes los planteamientos de Van Manen (2003), quien desde una perspectiva fenomenológica plantea que «podemos conocer y entender mejor a los seres humanos a partir de la realidad experiencial de sus mundos vitales». Este planteamiento se encuentra en coherencia con lo planteado por Camilloni (1994) y Pagès (1997), quienes insisten en la conexión que existe entre pensamiento y práctica. En este sentido, se perfila una tendencia investigativa en la didáctica de las ciencias sociales, que indaga en los profesores y estudiantes en la acción y en el conjunto de significados (y recursos), que construyen alrededor de sus prácticas de enseñanza. Con estos planteamientos se puede pensar que la investigación-acción es una perspectiva investigativa pertinente desde la cual construir conocimiento didáctico.

EL DISEÑO METODOLÓGICO Y EL MODELO DE ANÁLISIS

El diseño metodológico y el modelo de análisis se pueden ubicar en el nivel mesoteórico, en el que se intentan reflejar aquellos aspectos del tránsito de la teoría a la práctica. Para Sirvent (2003), este momento «hace referencia al conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico/conceptual y un material empírico. Estos procedimientos posibilitan la construcción del dato científico». Concebido de esta forma es el puente que genera los diálogos entre las teorías y el contexto de la investigación, esta interacción posibilita que teoría y práctica sean fortalecidas por la consolidación o replanteamiento de los marcos teóricos y el mismo diseño.

En la investigación en ciencias sociales es habitual dedicar al diseño teórico de la investigación (planteamientos de la pregunta de investigación, diseño de objetivos, enfoque teórico), un periodo de tiempo largo, pero no sucede lo mismo con aquellos aspectos que reflejan la manera cómo se llevará a cabo la transición entre el primer componente y el contexto de investigación (o trabajo de campo). Pareciera ser que esta dimensión, al ser más instrumental, tuviera menor relevancia que la anterior, olvidando que las decisiones que se tomen o dejen de tomar afectarán de manera directa la calidad, cantidad y pertinencia de la información que se obtenga.

En relación con lo anterior, el modelo de análisis contribuye a resolver la brecha, ya que su objetivo es «traducirlas [las ideas teóricas] en un lenguaje y unas formas adecuadas para orientar el trabajo posterior de recogida y análisis de los datos de observación o experimentación» (Quivy y Van Campenhoudt, 2003). Parte de su finalidad es ayudar a tener una mirada aproximada de cómo será la transición desde el diseño teórico al contexto de investigación, por lo que es importante considerar, como lo sugieren Rodríguez, Gil y García (1996), que el acceso a este escenario «también marca una continuidad con el trabajo previo del investigador al tratar de definir el área problemática de su estudio. El problema es, en este sentido, un elemento fundamental al decidir las fuentes potenciales de datos –lugares, grupos, personas– a los que se desea acceder para realizar la investigación».

En la investigación en didáctica de las ciencias sociales, tratar de reflejar la transición entre el diseño y la obtención de los datos es uno de los momentos más sensibles, dada la naturaleza de investigación-acción de ésta.

LOS INSTRUMENTOS EN LA INVESTIGACIÓN DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En el nivel microteórico de la investigación, se pueden ubicar la selección y utilización del conjunto de instrumentos elegidos. Un componente importante del diseño metodológico está representado por los instrumentos que se utilizarán, para obtener la información que la investigación requiere para responder a las preguntas de investigación, así como cumplir con los objetivos de la misma. Es relevante reconocer que existen diversas maneras (en lo procesal e instrumental) para obtener la información, por lo que esta actividad requiere de la mayor precisión posible.

En la investigación en didáctica de las ciencias sociales [como en la] «etnografía [una característica distintiva] es el carácter fluido y abierto del proceso mediante el cual se seleccionan y construyen en ella los métodos de recogida de datos. Sin embargo, como otros modelos generales de investigación, la etnografía [así como la didáctica de las ciencias sociales] va asociada a ciertas estrategias, por medio de las que se obtiene información relevante» (Goetz y Lecompte, 1988). Esto nos sugiere que el acceso al contexto a investigar sea una fase de la investigación que se debe dar desde los primeros pasos.

Como se mencionó en párrafos anteriores, en las fases previas a la llegada al contexto de investigación, el investigador toma una serie de decisiones en las que va eligiendo un conjunto de instrumentos con los que espera obtener la información que requiere. Dentro de la amplia gama de instrumentos existentes, destacan cinco que son habituales en la investigación en didáctica de las ciencias sociales (cuestionario, entrevista, observación, revisión documental y

grupo de discusión). Cada uno de ellos contribuye a capturar una parte específica de la realidad didáctica y contribuye en parte a la configuración de la investigación en didáctica de las ciencias sociales (la selección de estos instrumentos no pretende desconocer la existencia y utilización de otros).

En los últimos años se ha asistido a una creciente investigación acerca de las representaciones sociales que poseen los estudiantes alrededor de un concepto, hecho o categoría social. Este interés se puede enmarcar en que «desde los inicios de la Escuela de Chicago, los investigadores cualitativos han estado interesados por las acciones que las personas emprenden a partir de ciertas representaciones de la realidad, según su concepción del mundo y las posibilidades del momento» (Deslauriers, 2004). En este tipo de investigaciones se emplean fundamentalmente los siguientes instrumentos: cuestionario, entrevistas, grupos de discusión, observación y revisión documental.

- **El cuestionario** (en cualquiera de sus versiones) es uno de los instrumentos empleados con mayor frecuencia porque, como lo indica Zapata (2005), «es una técnica versátil para una fase de aproximación y facilita acumular información». En la investigación en didáctica de las ciencias sociales, es uno de los instrumentos usados para la identificación de conocimientos previos o representaciones que poseen las personas alrededor de un concepto o hecho social.
- La interacción cotidiana del docente de ciencias sociales se construye fundamentalmente a partir de intercambios verbales entre el docente y el estudiante. Ante esto existen dos estrategias que facilitan la obtención de información de esta naturaleza, como son la entrevista y el grupo de discusión. **La entrevista** es uno de los instrumentos más empelados, que corresponde a un escenario individual. El **grupo de discusión** se convierte en el lugar de praxis, y le «permite a las personas reflexionar, acordarse de las cosas olvidadas que de otra manera no será recordadas» (Deslauriers, 2004). La interacción también permite que se configure una mediación entre lo individual y lo social. Éste instrumento guarda una estrecha correlación con las constantes actividades grupales que se realizan en la clase de ciencias sociales y que pretenden generar el aprendizaje de un conocimiento puntual, así como el desarrollo de competencias sociales. Esto se ha podido visualizar en investigaciones realizadas (Pagès, Santiesteban y González Valencia, 2008). Éstas muestran cómo los estudiantes «intentarán encontrar los ejes que los entrelazan [con] su medio, los lugares donde deben escoger, actuar, eliminar, improvisar, tomar partido, entrar en conflicto, encontrar el compromiso favorable» (Deslauriers, 2004).
- El grupo de discusión es uno de los instrumentos más pertinentes para visualizar la acción didáctica en diferentes niveles (profesor-estudiante,

estudiante-estudiante, profesor-unidad didáctica, estudiante-unidad didáctica, etc.).

- **La observación** es, para la investigación en didáctica de las ciencias sociales, otro de los instrumentos con mayor potencial informativo, ya que para la investigación en este campo no es suficiente quedarse en el nivel de la oralidad (que se puede obtener con los dos anteriores instrumentos), ya que es relevante visualizar a nivel del aula y de los posibles grupos de trabajo lo que sucede con la interacción entre las personas y los recursos didácticos. En este sentido «la observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce» (Rodríguez, Gil y García, 1996). Asumida de esta manera, la observación puede proporcionar una representación del contexto de la investigación y de los hechos sociales que le son relevantes a la misma.
- Otro de los instrumentos empleados de manera reiterada es la **revisión documental**, representada por el análisis que se hace de los manuales escolares, currículos, programaciones, unidades didácticas y las producciones de los estudiantes (evaluaciones, proyectos, encuestas, etc). Las fuentes documentales, como lo dice Goetz y LeCompte (1998), «son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen [un conjunto de prácticas de] una cultura». Una cuestión que nos parece fundamental es que, en el caso del análisis de manuales o programas de ciencias sociales, la indagación se complete con la interpretación o el uso real que hace el profesorado de los mismos en la práctica del aula. Sin la perspectiva de la aplicación estas fuentes no tienen demasiado significado.

CONCLUSIONES

En la didáctica de las ciencias sociales la transición entre el diseño teórico y el contexto de investigación se encuentra presente a lo largo de la investigación, debido a que el discurso y la acción didáctica se encuentran en la permanente relación teoría-práctica.

La multicausalidad de los hechos didácticos que centran la atención en la enseñanza de las ciencias sociales requiere de la selección y utilización coherente de los instrumentos para obtener la información. Éstos a su vez son una parte importante de la transición del diseño metodológico al contexto de investigación.

Intentar hacer una investigación en didáctica de las ciencias sociales con un instrumento es pretender reducir la realidad didáctica a una sola dimensión.

El uso de diversos instrumentos puede ayudar a elevar el nivel de confiabilidad de la información que se obtiene y, al mismo tiempo, asegurar que con la información obtenida se puedan contestar las preguntas y cumplir con los objetivos de la investigación.

La coherencia entre el área de conocimiento, enfoque teórico, diseño metodológico, modelo de análisis e instrumentos de obtención de la información debe ser un principio que debe vigilar el investigador de manera permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENBERG, B., y ALDEROQUI, S. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- BENEJAM, P., y PAGÈS, J. (coords.). (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. Horsori.
- DESLAURIERS, J. (1987). *Los métodos de la investigación cualitativa*. Rudecolombia UTP. Pereira. Editorial Papiro.
- GARDNER, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A., y GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2008). «L'éducation politique des jeunes: une recherche en didactique des sciences sociales». *Colloque International des Didactiques de l'histoire, de la Géographie et de l'éducation à la citoyenneté: Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?* IUFM de Nantes, 8 et 9 de décembre 2008.
- QUIVY, R., y VAN CAMPENHOUDT, L. (2001). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México, D. F.: Limusa.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SIRVENT, T. (2003). «El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico». En: Sirvent, M. T. *El Proceso de Investigación*. I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- ZAPATA, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS CIENCIAS SOCIALES: UN ANÁLISIS CUALITATIVO

FRANCISCO SEVA CAÑIZARES, M.^º CARMEN SORIANO LÓPEZ Y M.^º ISABEL VERA MUÑOZ

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

INTRODUCCIÓN

Los modos de ver y de entender la vida, así como los procesos sociales han evolucionado de una manera arrolladora; los medios materiales y tecnológicos avanzan a velocidad vertiginosa y nos ofrecen todo tipo de posibilidades para aprender las cosas más inverosímiles, pero la manera de enseñar y aprender de profesores y alumnos apenas ha variado. Los jóvenes son capaces de aprender cualquier cosa que les interese o sientan necesidad de aprender, pero tienen enormes dificultades para el aprendizaje reglado, porque es probable que la manera de enseñar de los docentes de hoy no satisfaga sus expectativas de aprendizaje, lo que influye enormemente en el rendimiento escolar y, lo que es peor, en el fracaso escolar.

A muchos profesores se les recuerda más por su forma de enseñar que por lo que enseñaban. El método de enseñanza que se practica en el aula configura una forma de «hacer» que repercute muy directamente en el aprendizaje y en el aprovechamiento académico de los alumnos. Parte de la «mala fama» de disciplinas arduas y aburridas que puedan tener las Ciencias Sociales se debe al abusivo uso de una metodología arcaica, anclada en el discurso tedioso y el dictado de apuntes como estrategia «predilecta» de enseñanza, en la repetición memorística y en la copia como práctica «privilegiada» en el aprendizaje. Así, muchos estudiantes tienen dificultades de aprendizaje no porque no sean capaces de aprender, sino sencillamente porque no quieren o no pueden hacerlo con los métodos que les propone el profesor (Colom, 1995).

En un estudio reciente sobre la percepción de los adolescentes sobre la ESO, los alumnos entrevistados señalaban que entre las estrategias didácticas utilizadas por sus profesores predominaban de forma abrumadora las explicaciones, la lectura del libro de texto, los ejercicios de aplicación u otras parecidas; es decir las estrategias de tipo transmisiva. Por su parte el profesorado de Ciencias Sociales manifiesta a menudo que le faltan estrategias adecuadas para conseguir que una mayoría de sus alumnos aprendan y para abordar con éxito las situaciones que se les plantean en las aulas, ya que los métodos y la gestión social del aula que venían utilizando les resultan ahora poco adecuados. (Giné, Maruny y Muñoz, 1997).

En este trabajo se aportan algunos de los resultados obtenidos sobre la práctica docente del profesorado que imparte Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria y Bachillerato. La investigación se centra en conocer la visión que el profesorado tiene sobre su trabajo como docente, los estilos de enseñanza, los recursos, las herramientas de enseñanza y las dificultades o situaciones que favorecen la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Desde una perspectiva complementaria, la visión de los alumnos, se constata también por los alumnos de Secundaria, que las clases siguen caracterizándose actualmente por la transmisión de conocimientos acabados por parte del profesorado... Para ellos las disciplinas sociales son unas asignaturas cuyo objeto es volver una y otra vez sobre un número reducido de hechos y memorizar una serie de informaciones sobre estos hechos del pasado. Para los estudiantes la historia carece de utilidad.

Sin lugar a dudas estos comentarios nos han llevado a definir el problema de la investigación: cómo se enseña hoy en las aulas de Secundaria las Ciencias Sociales, cuáles son las dificultades de aprendizaje de las disciplinas sociales en los niveles obligatorios, qué enfoques metodológicos son los más utilizados, las distintas estrategias de enseñanza y dentro de ellas las diversas técnicas didácticas, que conllevan necesariamente formas de organización del trabajo en el aula. Esta investigación quiere conocer el empleo de materiales y recursos didácticos, en especial los referidos al tratamiento de la información, el uso de las nuevas tecnologías y las posibilidades que estas ofrecen al profesorado de Ciencias Sociales.

OBJETIVOS

La investigación se asentó sobre tres dimensiones, que permitieron abordar y analizar el problema de estudio:

1. En opinión del profesorado sobre que estilos de enseñanza, que maneras de enseñar utiliza hoy el profesorado de Secundaria, para la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas sociales.
2. Uso que el profesorado de Ciencias Sociales hace de recursos y herramientas que facilitan el proceso didáctico, así como los materiales más

utilizados y funciones. Recursos TIC. Formación didáctica y en NNTT del profesorado de Ciencias Sociales.

3. Dificultades en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Situaciones favorecedoras para la enseñanza aprendizaje de estrategias. Situaciones y planteamientos didácticos en el desarrollo de la clase.

La hipótesis de trabajo que da significado a este trabajo de investigación implica la existencia de este triple ámbito de análisis, y el convencimiento de que las maneras de enseñar y el talante del profesorado, son un factor decisivo en los resultados de la enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS

El enfoque de investigación desde una perspectiva cualitativa, es pertinente ya que reconoce la aplicación de «planteamientos-epistemológicos flexibles». Es un paradigma idóneo para estudiar los procesos didácticos (Medina y Castillo, 2003). Los instrumentos utilizados para recabar la información son variados. La información se toma de un cuestionario abierto aplicado a 30 profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Ciencias Sociales, que actualmente imparten docencia en centros de Secundaria en la comarca del Bajo Segura. También en forma paralela se entregó un guión de entrevista para ser respondido vía correo electrónico. La selección es causal. La investigación que proponemos tiene un carácter descriptivo-exploratorio para examinar, describir, contrastar e interpretar las experiencias del profesorado, y su visión sobre los estilos de enseñanza, los recursos y herramientas de aprendizaje más utilizados, situaciones y planteamientos didácticos, dificultades y situaciones favorecedoras en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, formación del profesorado, y que se basó en los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué factores generales favorecen o limitan la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en las aulas de Secundaria?
2. ¿Cómo planifica o diseña el aprendizaje de las Ciencias Sociales una muestra del profesorado de secundaria?
3. ¿En la práctica diaria en el aula cuales son los recursos didácticos utilizados por el profesorado de Ciencias Sociales?
4. ¿Qué métodos son los más utilizados en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales?
5. ¿Qué dificultades se pueden observar en el aprendizaje de las Ciencias Sociales?
6. ¿Qué percepción tiene el profesorado de su propia práctica? ¿Tradicional? ¿Constructivista?

Atendiendo al carácter de la formulación de las cuestiones, nos pareció adecuado desarrollar un análisis cualitativo del contenido, con la finalidad de identificar las unidades de significado y categorías. Para ello se ha utilizado el programa AQUAD—Análisis Of Qualitative Data—de Gunter Huber (2001) como herramienta de análisis.

RESULTADOS

Vamos a sintetizar las principales aportaciones remitiéndonos a algunos de los datos obtenidos y exponer las principales implicaciones que creemos que se derivan de ella. De la muestra cabe destacar en cuanto al género que un 52% de los encuestados fueron hombres, frente al 48% que fueron mujeres, cifras que están muy igualadas y se corresponden con la normalidad en los centros. Más del 50% tienen edades comprendidas entre 40 y 50 años y sólo un 6% tiene menos de treinta años. El número de profesores con más de 20 años de servicio es elevado en la muestra, hablamos de profesores que llevan ya en la enseñanza muchos años y esto crea rutinas e inercias difíciles de cambiar.

Los datos derivados del trabajo de campo ponen de manifiesto aspectos relevantes relacionados con los aspectos favorecedores del proceso de enseñanza-aprendizaje tales como el clima de clase, recursos didácticos, metodología utilizada, estrategias de aprendizaje y aspectos limitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje como son la falta de formación, los conflictos de aula, la falta de motivación y las dificultades de aprendizaje. Los resultados recogidos permiten extraer percepciones del profesorado respecto de sus experiencias en la práctica docente en Ciencias Sociales.

En primer lugar citaremos los datos relativos al ***Clima de clase***, relativos a la relación positiva profesor/alumno como favorecedora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Ambiente de aprendizaje. Con una frecuencia de catorce unidades de significado en este código, lo que supone un porcentaje del 48,28%. Para el profesorado lo importante que es mantener un buen ambiente de aprendizaje, señalamos que su intensidad es alta, como lo denotan las ejemplificaciones siguientes:

Creando ambientes receptivos y abiertos que animen a los alumnos a ejercitar su potencial creativo. Reconociendo y ponderando el valor del pensamiento divergente. Papel activo del profesor, como facilitador y mediador de las situaciones.

Podemos decir por tanto que en este código el porcentaje es particularmente alto y que este aspecto es muy relevante para las 11 narrativas restantes. Se interpretará por tanto, dada la frecuencia con la que aparece este código que

el peso de las relaciones positivas entre profesor-alumno es un aspecto importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos relativos a los **Recursos didácticos** son también interesantes, porque van a servir al profesorado como herramienta facilitadora del proceso didáctico.

El libro de texto. Con una frecuencia de veinticuatro unidades de significado en este código, lo que supone un porcentaje del 21,82% del profesorado, podemos destacar que todas las narrativas, excepto una señalaban la utilización del libro de texto para impartir su área, y denota la importancia que le otorgan.

Cuaderno del alumno. Son muy pocas las narrativas que hacen referencia la utilización del cuaderno del alumno como registro de actividades y como recurso didáctico, al igual que ninguno ha mencionado la utilización del diario del profesor. Un ejemplo:

En los cuadernos se recogen sobre todo las reflexiones diarias sobre lo que se está haciendo, las conclusiones de grupo, el resumen de las aportaciones de las puestas en común y los debates que se realizan en clase. Una de las actividades más importantes y que queda en el cuaderno son las síntesis de cada unidad y la elaboración de mapas conceptuales.

Materiales Didácticos. Podemos afirmar que un porcentaje muy elevado del profesorado (31,82%) considera que el libro de texto y materiales como la pizarra, apuntes y esquemas de elaboración del profesor a partir de la información que ofrecen los libros de consulta son los materiales más utilizados entre el profesorado de Secundaria. Y así lo expresan:

Todos tomamos el libro de texto como un referente en nuestras prácticas. Sobre todo se utilizan técnicas de expresión escrita como la toma de notas o apuntes e intentamos que tengan soltura para realizar consultas bibliográficas.

Recursos Audiovisuales. Sobre el material y los recursos que utiliza el profesorado para la enseñanza de las Ciencias Sociales (26,36%), podríamos agrupar éstos en dos categorías: aquellos más adecuados para la lectura como son los libros de texto, periódicos, etc., que son muy utilizados entre el profesorado en un porcentaje bastante alto y los audiovisuales, como fotografías, transparencias, películas, diapositivas, etc., que son gráficos y aunque utilizados por el profesorado no se aprecia un porcentaje tan alto, se utilizan para presentar los contenidos, en ocasiones para reducir el tiempo dedicado a la transmisión de los conocimientos, facilitando la comunicación y logrando así mejores resultados.

Recursos Informáticos. Señalaremos que su intensidad es alta en cuanto a los beneficios que reporta el uso potencial de las TIC en el área de Ciencias Sociales, como medio de expresión, para escribir, presentaciones multimedia,

como fuente abierta de comunicación y de recursos, como instrumento para la gestión administrativa y tutorial, pero al mismo tiempo señalan los inconvenientes que puede producir su uso, en cuanto a la utilización de las TIC, ya que aunque pueden mejorar la docencia, exigen más tiempo de dedicación, no se dispone de los conocimientos adecuados sobre informática y de aprovechamiento de recursos, más del 60% de los encuestados reconocieron que tenían un grado de formación baja para la aplicación de las TIC en el aula.

En tercer lugar citaremos los datos relativos a los **enfoques metodológicos** dónde se analizan que metodologías son las más utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Metodología Tradicional. Hoy se sigue enseñando con métodos tradicionales, hay que destacar que el porcentaje es elevado, el 40,45%, los profesores consideran que hoy se sigue enseñando con métodos tradicionales y que en la práctica cotidiana, un cambio de contenidos y materiales educativos no resulta una tarea sencilla.

Se sigue utilizando principalmente una enseñanza tradicional, centrando el trabajo en el discurso ordenado del profesor y en la asimilación de este por los alumnos.

Metodología Interactiva. El profesorado expone que son métodos que se fundamentan en el predominio de la actividad del propio alumnado, que reelabora el conocimiento por medio de la interacción con otros compañeros y compañeras y con el docente. Un porcentaje del 29,21% no podemos decir que es elevado, pero si que cabe señalar que es relevante, que en veintiséis narrativas encontramos reflexiones, donde se refleja que la actividad del propio alumno y la interacción con el grupo favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre todo los métodos centrados en la actividad del alumno ya que ayudan a la comunicación y favorecen el aprendizaje.

Aprendizaje por descubrimiento: Constructivismo. El profesorado en sus reflexiones expone que el modelo de aprendizaje constructivo en la actualidad, ocupa un lugar cada vez más destacado en la enseñanza de las Ciencias Sociales (30,34%).

Destacar que no es un porcentaje muy elevado, pero si que nos muestra que el profesorado va introduciendo en el aula recursos y estrategias encaminadas a estimular en el alumno el deseo de saber y de construir el conocimiento.

En cuanto a los datos relativos a las **estrategias de enseñanza-aprendizaje**. En este cuarto código, hay que decir que no hay dudas de que poseer recursos y estrategias de aprendizaje capacita para estudiar con eficacia.

Actividades de inicio. El porcentaje de profesores que realiza actividades de inicio al comienzo de cada Unidad Didáctica es bajo, sólo el 20,48%, lo que nos indica que el profesorado no se preocupa suficientemente por conocer que saben sus alumnos acerca de los contenidos que les van a presentar, ni consideran que el despertar su interés y acercarlos a la realidad les puede motivar.

Actividades de desarrollo. El profesorado expresa en sus narraciones que las actividades para el desarrollo de los contenidos que se llevan a cabo están relacionadas con el análisis de fuentes, el tratamiento de la información y siempre deben abordar contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes. El porcentaje de profesores que realiza actividades de desarrollo en el aula es elevado (51,81%).

Actividades de Síntesis. Respecto a las actividades de síntesis, cabe señalar que su intensidad no es alta, el porcentaje (14,46%) denota que no son muchos los profesores que al finalizar la Unidad Didáctica realizan conclusiones o trabajos de síntesis, la mayor parte del profesorado expone que finalizan la Unidad Didáctica con un examen para comprobar que es lo que los alumnos han aprendido.

En quinto lugar citaremos los datos relativos a la **problemática de aula**, aspecto éste limitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de este quinto código se analiza el medio escolar en cuya configuración median múltiples factores, de manera que las manifestaciones de las dificultades del aprendizaje suelen ser el último eslabón de una larga cadena que a veces comienza lejos del centro. Interpretamos como problemática de aula todas aquellas circunstancias y situaciones que limitan, complican o retardan la comprensión de los aprendizajes y el dominio de conocimientos y procedimientos propios de estas disciplinas.

Conflictos de aula. Es importante, según el profesorado de Secundaria, negociar con los alumnos, mediar para prevenir, etc.; observamos que el porcentaje de profesorado que expone que los conflictos en el aula son un factor que entorpece el proceso, es muy bajo siendo tan solo un porcentaje pequeño el 26,92% de profesores los que hacen alusión a los conflictos de aula como elemento limitador del proceso de aprendizaje

Falta de motivación. Una frecuencia de diez unidades de significado, lo que supone un porcentaje del 38,46%. Muchos de los profesores se lamentan de la progresiva falta de atractivo que para los estudiantes tienen las Ciencias Sociales. Por razones de muy diversa índole exponen que las disciplinas de Ciencias Sociales van alejándose de las preferencias de los estudiantes y muchos de ellos las ven como asignaturas difíciles.

La falta de motivación de los alumnos por los contenidos de Ciencias Sociales suele ser la causa primera cuando hablamos de dificultades en el aprendizaje.

Dificultades de aprendizaje. No es alto el porcentaje (34,62%) de profesorado que hace mención de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, con la enseñanza de estas disciplinas y sí algunos de ellos destacan como dificultades, la escasa eficacia para establecer relaciones, la deficiente comprensión de conceptos históricos, falta de conocimientos de geografía en general, la concepción del tiempo constituye un obstáculo fundamental, para el logro de los aprendizajes de Historia, dificultades para establecer una explicación multicausal, etc.

En lo relativo a la ***formación docente***, el profesorado denuncia deficiencias claras.

Falta de formación en métodos y estrategias de aprendizaje. El profesorado de Ciencias Sociales (40%) no es consciente de esa necesidad de formación, de conocer otros métodos y estrategias de aprendizaje.

Escasa formación en TIC del profesorado de Ciencias Sociales. Un porcentaje del 10% pone de manifiesto la falta de formación del profesorado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es escasa la utilización de recursos tecnológicos en el aula de Ciencias Sociales, valoran positivamente el beneficio del uso de las TIC, pero reconocen no tener formación para aplicarlas en el aula.

Ausencia de recursos tecnológicos en los Centros. El porcentaje más alto de este apartado (50%) se atribuye a la falta de recursos en los centros cargando las tintas sobre este aspecto de la falta de recursos como principal responsable de la escasa introducción de las TIC en las prácticas educativas. Podemos afirmar, en lo que respecta a este código, que la formación ha de ser un pilar básico para la correcta introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula.

CONCLUSIONES

Los resultados manifiestan principalmente los siguientes aspectos: que la metodología utilizada por la mayoría del profesorado es tradicional y está basada en la exposición del profesor y estudio de los alumnos, que gran parte de las actividades son propuestas por el profesorado pero teniendo en cuenta el libro de texto, y que un tercio suele improvisar dichas actividades mientras que el resto las prepara con antelación. En cuanto a los recursos es predominante el uso de la pizarra, apuntes, bibliografía fotocopiada, recursos audiovisuales y libro de texto, mientras que otros recursos como cuaderno del alumno o las TIC son utilizados por una minoría del profesorado. En relación al tipo de actividades predominan las de desarrollo e inicio siendo más escasas las de síntesis o

extraescolares. Además se aprecia la falta de motivación como un gran factor que dificulta el aprendizaje, seguido de las dificultades inherentes al propio alumno o los conflictos en el aula. Finalmente los profesores denuncian como factores negativos una acusada falta de recursos tecnológicos en sus centros así como una inadecuada formación en métodos y estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P., y PAGÉS, J. (coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona/Horsori.
- BERNARD, J. A. (1990). Las estrategias de aprendizaje: nueva agenda para el éxito escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº 43, pp. 401-409.
- COLL, C. (1987). Por una opción constructivista de la intervención pedagógica en el curriculum escolar. En Á. Alvarez (comp.), *Psicología y educación. Relaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. Madrid: MEC-Visor.
- COLOM, B. R. (1995). *Capacidades Humanas*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- GINÉ, N.; MARUNY, LL., y MUÑOZ, E. (1998). *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*. Madrid: Síntesis.
- HUBER, G. (2001). *Análisis de datos cualitativos con AQUAD 5 para Windows*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LICERAS, A. (1997c). *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MAESTRO, P. (1990). Metodología de las Ciencias Sociales. *Boletín de Metodología*, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat de Valencia.
- MEDINA RIVILLA, A., y CASTILLO ARREDONDO, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitat.
- VERA MUÑOZ, M. I. (2004). Las nuevas tecnologías y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Comunicación y Pedagogía*, 190, pp. 60-63.
- , y PÉREZ I PÉREZ, D. (2004). El futuro profesorado de Ciencias Sociales frente a las nuevas tecnologías educativas: competencias y actitudes. En Vera y Pérez: *Formación de la Ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS. pp. 255-274.

PARTE II. INVESTIGACIÓN SOBRE CUESTIONES
SOCIALMENTE RELEVANTES

EL MÉTODO PARA EL ANÁLISIS DE LOS TEMAS SENSIBLES DE LA HISTORIA

BENOÎT FALAIZE

INRP-LYON

«No es susceptible que el método se estudie separadamente de las investigaciones en las que se emplee [...]. Todo lo que podemos decir que es realidad, cuando pensamos en ello de manera abstracta, se reduce a generalidades tan vagas que no sabrían tener ninguna influencia en el régimen intelectual» (Comte, 1830: 71). Inspirados en esta precaución teórica de Auguste Comte, las propuestas que van a seguir son el fruto de una reflexión en la práctica, inscrita en las investigaciones, fundadas ampliamente en la observación. Esta reflexión metodológica tiene su origen en el tema de las cuestiones vivas de la enseñanza de la historia y en la articulación del aprendizaje de la historia en clase y de las memorias históricas.

La cuestión de la enseñanza de los temas sensibles de la historia nacional surge en Francia hace más de veinte años y se actualiza constantemente. A esto le acompañan los debates sobre las cuestiones de memorias, cuya actualidad parece haberse hecho cada día más necesaria, la cuestión de las actividades de clase está sometida al cuestionamiento de una sociedad francesa, invitada a escrutar el interior de la escuela y los contenidos de la enseñanza de la historia, con el fin de ver ocultaciones, lagunas, o amnesias nacionales. Viendo rápidamente esta actualidad memorialista (Bonafoux, De Cock y Falaize, 2007), tendríamos la tentación de ver una auténtica revolución, o al menos una ruptura con el pasado de la disciplina histórica y de su lugar en la escuela francesa. Como si no pudiéramos enseñar la historia «como antes». Desde la aparición del libro de Suzanne Citron, *Le Mythe national* (1989), la novela nacional parece estar fragilizada y puesta de nuevo en tela de juicio y reevaluada. No tiene lugar un comienzo de curso, una actualidad memorialista o legislativa, sin que

los contenidos de historia abordados en la escuela no sean examinados teniendo en cuenta las preguntas vivas de la sociedad francesa.

Sin embargo, parece fundamental internacionalizar la problemática. Primero porque estos temas de conciencia histórica que surgen en el espacio público no solo conciernen a toda Europa hoy en día, sino también al mundo entero¹. Además, la manera en la que los asuntos memorialistas se abordan en otros países, permite tomar una distancia a veces saludable: observando la reforma educativa boliviana del 2000, en un país dónde los asuntos de la enseñanza de la historia son cruciales, es flagrante ver como las cuestiones bolivianas son en muchos aspectos las mismas (respecto a una historia colonial, al pueblo «de origen», a lo que es autóctono, a la diversidad...), o al menos aclaran singularmente las cuestiones francesas. Es por lo que trabajar con los temas sensibles de la historia nacional francesa implica inevitablemente esquemas comparativos extranjeros. Sin embargo, el trabajo constante entre compañeros catalanes, genoveses, alemanes o griegos, nos llevan a definir las líneas de lectura comunes. Éstas se articulan en el auge de la instrumentación de la historia por la política, lo que Jürgen Habermas definió como los «empleos públicos de la historia». Pero también en cuestiones que no están resueltas en toda Europa, sea cual sea el régimen del que se trate, sobre el trauma, la culpabilidad, la «vergüenza», o al contrario, el orgullo nacional. Que se trate de antiguos regímenes comunistas o del lugar de la *Shoah* en Europa, existen en todas partes temas del pasado que son difíciles de enseñar. Variedad de escala también: el contexto local de enseñanza es esencial. Enseñar la trata de negros en Nantes (principal puerto negrero francés en el siglo XVIII) o en Lyon no tiene el mismo significado ni requiere las mismas prácticas; enseñar la guerra civil española en el sudoeste francés no tiene la misma implicación memorialista que enseñarla en el norte de Francia.

Hacer la pregunta del método para el análisis de temas sensibles de historia, es aceptar decir que no hay, o más bien que específicamente no hay y que el buen método es el que toma prestado varios campos de las ciencias sociales. Por ser un tema polimórfico, es obligatorio manejar los métodos propios de la didáctica de las disciplinas, de la sociología, de la epistemología, de la historiografía, de la historia de la escuela como de la antropología cultural. Y consecuentemente, la humildad es obligatoria, siguiendo en esto el método de Lévi-Strauss que define al antropólogo: tener el ojo del gato en reposo, medio abierto hacia el mundo; pensamos que duerme pero vigila todo lo que se puede atrapar.

¹ Citemos como ejemplo, para los Estados Unidos, Miksch y Ghery (2004).

UN CAMPO DE ESTUDIOS DIDÁCTICOS EN PLENO DESARROLLO

El trabajo llevado a cabo en la INRP sobre la enseñanza de los temas sensibles de la historia nacional y europea, constituye un tratamiento suplementario de reflexiones y búsquedas llevadas a cabo en Francia desde hace más de dos décadas. Por un lado de la didáctica de la historia y por otro y más ampliamente de los aprendizajes escolares en geografía e historia. La particularidad de estos trabajos reside en el hecho de que, «tendidos entre una transmisión de conocimientos consensuales y la búsqueda de un trámite crítico, los objetos de historia enseñados son sometidos a cuestionamientos renovados respondiendo a la demanda social»². El trabajo que llevamos a cabo en Francia sobre los temas sensibles de la historia nacional, muy ligado a la «demanda social», se inscribe más precisamente todavía en un campo de búsqueda (cada vez más cubierto en Francia y en Europa) que concierne las enseñanzas de las cuestiones vivas de la enseñanza para retomar la expresión forjada por Alain Legardez y Laurence Simonneaux (2006). Una «cuestión socialmente viva», en el sentido en el que lo piensan estos autores, es una cuestión escolar controvertida, en la medida en la que se encuentra con un debate que ya existe en la sociedad. Es el caso del de la *Shoah*, de la colonización o de la esclavitud, y en una medida todavía más paradigmática, de la inmigración en el sentido amplio, de la que no hace para nada falta decir aquí nada sobre sus ecos en los debates públicos. La dimensión mediática de temas refuerza todavía un poco más la «vivacidad» de las cuestiones delicadas, creando opiniones, prejuicios y otros tópicos de los alumnos o de los profesores, obstáculos potenciales para la transmisión de conocimientos seguros y fiables. Por otra parte, una cuestión escolar está socialmente viva desde entonces, de la misma manera que «está viva en los conocimientos escolares; [...] Los alumnos se confrontan a ello directamente, así como los profesores que se sienten a menudo sobrepasados por abordar un tipo de cuestionamientos extraños a su modelo pedagógico de referencia. Las «cuestiones socialmente vivas» son, por lo tanto, en la actualidad, el avance de la investigación, los actores implicados... Cuestiones portadoras de incertidumbres, de divergencias, de controversias, de disputas, es decir de conflictos» (Legardez, 2006). Esta noción se apoya en la constatación de la importancia, reconocida como creciente, de las cuestiones socialmente y políticamente vivas al mismo tiempo en la sociedad y en el universo escolar, verdadera caja de resonancia de debates de sociedad. Se trata casi siempre de cuestiones de aprendizaje «donde se enfrentan los valores y los intereses» con una carga de emociones importante, «a menudo políticamente sensibles, intelectualmente

² Para investigaciones sobre la enseñanza de la historia en la escuela, véase Allieu-Mary y Lautier (2008).

complejas, y cuyos asuntos son importantes para el presente y para el futuro común» (Tutiaux-Guillon, 2006: 119). Más ampliamente, este campo de investigación se ha elaborado sobre reflexiones y trabajos de encuestas llevados a cabo en Francia desde finales de los años noventa, sobre cuestiones y asuntos de memorias históricas en la clase (Ernst, 2008; Bonafoux, De Cock y Falaize, 2007). Numerosos trabajos han enriquecido la evaluación de la situación de este tema vivo de la enseñanza, al mismo tiempo en el lugar de la Shoah (Corbel y Falaize, 2004; Falaize, 2009), sobre el genocidio armenio en los programas y los manuales (Falaize y Mériaux, 2006), pero también sobre la historia de la inmigración (Falaize [dir.], Absalon, Heraud y Mériaux, 2009). Este campo de estudios, cada vez más abastecido, se queda sin embargo al lado de las amplias preguntas que alimenta toda la sociedad francesa. Sabemos, sin embargo, que «el discurso de la memoria» (Jacquet-Francillon, 2008: 5-15) tiene un lugar particular en la escuela, en Francia, y también en Europa. Sobre estos temas, los «usos públicos de la historia», ocupan a partir de ahora un lugar importante en la reflexión crítica y cívica de los debates contemporáneos³. Si hay un lugar donde la historia conoce un uso público, es primero en la escuela, en el sentido en el que está reconstruida en función de la edad de los alumnos y del nivel de clase (Heimberg, 2002: 26-36). Ciertamente, queda mucho todavía por hacer para desarrollar las investigaciones profundas sobre las prácticas escolares (Tutiaux-Guillon, 2008: 31-42). Estas reflexiones metodológicas pretenden contribuir modestamente a este campo de investigación.

POR UNA SOCIOLOGÍA DE LA APARICIÓN DE LOS SUJETOS VIVOS EN EL PAISAJE EDUCATIVO DE LOS AÑOS NOVENTA

La sociología de la construcción de los objetos sociales está a favor de la gestión de encuestas y debe de ser una condición previa. En Francia, toda una serie de discursos ha surgido en los años ochenta, primero respecto al «deber de memoria»⁴, y muy pronto, a finales de los años noventa, sobre las dificultades de enseñanza de ciertos temas señalados como particularmente vivos: «¡ya no podemos enseñar la *Shoah*!»; «los alumnos magrebíes boicotean las lecciones sobre el exterminio». Se ha impuesto progresivamente un discurso que sugiere el nacimiento de una nueva cuestión, como si la relación con la historia sensible de Francia naciese en los años ochenta, ignorando los debates escolares

³ Para una puesta al día de las cuestiones de los usos públicos de la historia, véase Heimberg (2002).

⁴ Cf. el trabajo de Sébastien Ledoux sobre la arqueología del «deber de la memoria» en los debates públicos: <http://centrealbertobenveniste.org/formail-cab/uploads/Pour-une-genealogie-du%20devoir-de-memoire-Ledoux.pdf>.

desde Jules Ferry⁵ e incluso desde la Revolución francesa. Como lo propone Bernard Lahire, la sociología de «la desevidenciación» (Lahire, 1999: 24) permite combatir la *evidencia* de lo que aparece «natural» y de hecho no es más que una obra social. «Hoy en día, ya no podemos enseñar historia de la *Shoah*»: como si el lugar de la *Shoah* hubiese sido siempre adquirida en los programas y en los manuales escolares, ¿olvidando que se ha tenido que esperar a principios de los 90 para tener una verdadera iniciativa sobre este tema? (Falaize, en De Cock, Picard, 2009) «Nunca se ha enseñado la esclavitud en la escuela francesa. Por ello, este hecho histórico constituye una laguna escolar». ¿Quién ha leído los manuales escolares de los años 1945-1970? ¿Quién conoce la modificación de capítulos de este tema, de «la política mercantilista de Colbert» a «La Francia de las Luces y la Revolución Francesa»? y sobretodo, ¿qué estudio estadístico o cualitativo venía a apoyar tales constataciones?

En el fondo, dos trámites sociológicos, completamente compatibles según nuestro punto de vista, se deben movilizar para enriquecerse el uno al otro: la primera, conocida como de objetivación, consiste en describir profundamente y en analizar las condiciones objetivas y *objetivables* de un hecho social (la enseñanza o la no enseñanza de la *Shoah* en las aulas francesas de los años noventa por ejemplo). Esta sociología se inscribe en la tradición durkheimiana de análisis de condiciones históricas, sociales y políticas de tal o tal fenómeno. La segunda gestión reside en una crítica llamada a veces «subjetivista», o «construccionista». Después de todo, la escuela francesa reconoce tener dificultades con ciertos temas de la enseñanza de la historia contemporánea (hasta el punto de dar una misión al INRP de trabajar más de 10 años sobre estas cuestiones...). «Esta segunda vía de análisis permite mostrar que todas las situaciones vividas dolorosas, pesadas, problemáticas o que tengan efectos colectivos nefastos, no se conviertan siempre en “problemas sociales”, o bien se consideren como tales en una época y no lo sean para nada unos años antes o unos años más tarde, y esto, sin que las situaciones objetivamente medibles hayan cambiado radicalmente» (Lahire, 1999: 34).

Es importante pues poder contar la realidad escolar, lejos de las generalidades. Nos falta investigar el terreno, lo cual nos permitiría analizar con precisión y en el tiempo, interacciones escolares que constituyen una interacción social como cualquier otra (Bessoux, 2002). Contrariamente a muchos «terrenos» de investigación, la actividad real, efectiva, de las clases supone mucho tiempo, moviliza muchos recursos, supone que los profesores abran la puerta de su clase, y a veces, durante mucho tiempo. Es una de las razones principales por la que es, hoy en día, casi impensable llevar a cabo una reflexión sobre la activi-

⁵ Ministro de Instrucción Pública, fundador de la Escuela Republicana (1822-1897).

dad del profesor, ya que se trata de un tema «sensible», pretendiendo decir la integralidad de una práctica. Citando a Max Weber que habla de «infinitud inagotable del mundo sensible» y de «diversidad infinita de la realidad», Bernard Lahire recuerda oportunamente los *impasses* metodológicos de una «imposible exhaustividad descriptiva» y su «ilusión realista» (Lahire, 2005: 34). Observar el mundo social, no es hablar de la realidad, pues es imposible tenerlo entre sus manos de investigador. Es, al contrario, «la puesta en marcha de un razonamiento comparativo para poner al día lo que hay de invariable y de específico en las situaciones descritas respecto a una serie de situaciones diferentes» (Lahire, 2005).

UNA SOCIOLOGÍA Y UNA HISTORIA DE CURRICULUM

La sociología del curriculum está inmediatamente solicitada: el análisis de los manuales escolares, por supuesto, como traducción de lo impuesto, los programas, pero también lo que se llama el *curriculum* real o incluso escondido (*hidden curriculum*) (Perrenoud, 1994): es decir, el conjunto de recorridos de aprendizaje que escapa parcialmente a lo prescrito y que está construido por lo implícito de sus programas, por las prácticas escolares efectivas así como por las representaciones de los profesores, de los alumnos y de la institución entera. Sin limitarse a uno u otro aspecto. Pero la pregunta es también historiográfica. Si seguimos a Legardez: ¿Qué está vivo en la disciplina? ¿Cuáles son los debates, o los nuevos saberes, que redefinen el contenido que se debe enseñar? Se trata de cruzar todas estas informaciones y de medir las distancias: distancias entre lo prescrito y lo hecho, entre las representaciones y los discursos que enseñan y la realidad de la puesta en práctica de la didáctica.

La historia de la presencia de los contenidos disciplinarios en el *curriculum* es de la misma manera complementaria con el fin de levantar una tipología para mostrar las especificidades en función de los temas de historia. Si hay temas sensibles, no se expresan todos de manera escolar del mismo modo en el tiempo. Objeto paradigmático y primero de las memorias históricas en la sociedad francesa y en su escuela, la *Shoah* constituye un primer tipo de tema sensible. Ninguna prescripción en los programas oficiales antes de los años ochenta, está sin embargo presente en prácticas de clase extraordinarias, especialmente por la presencia de un cineclub en el establecimiento: la película *Nuits et brouillard* de Alain Resnais circula masivamente en los institutos franceses de los años 1960 (Lindeperg, 2007).

Tomemos tres temas más percibidos claramente como temas sensibles de la sociedad francesa y de su transmisión escolar. La colonización, la esclavitud y la inmigración mantienen numerosas y complejas relaciones históricas. La histo-

ria del fenómeno colonial de larga duración ha conocido la esclavitud sin reducirse a él y la inmigración relacionada en parte con la colonización, sin que esta sea la única fuente. Su presencia respectiva en el sistema escolar francés no tiene ni la misma historia ni la misma naturaleza.

Contrariamente a lo que se dice a menudo sin considerarlo detenidamente, la colonización siempre ha formado parte del *cursus* escolar. La colonización siempre ha formado parte del *curriculum* y de los manuales escolares de la escuela primaria así como de la secundaria. Ha llegado incluso a constituir una de las dimensiones fundamentales de los aprendizajes de la historia bajo la III República, una especie de matriz ideológico y de propedéutica ciudadana de los alumnos franceses desde los años de Ferry a los años 1960. La colonización formaba parte del proyecto francés y partiendo del proyecto de educación ciudadana de los alumnos de francés. Desde la escuela de Jules Ferry, el proyecto colonial estaba desarrollado directamente en numerosas clases francesas, a medida que las conquistas tenían lugar y que las tropas coloniales avanzaban. La pareja Bougeaud/Abdel Kader, por ejemplo, ha sido uno de los modelos de referencia de heroicidad al que ningún alumno francés ha escapado en la metrópolis (Carine, 2005), ni siquiera en las colonias (Abecassis, Falaize, Boyer, Meynier y Zancarini-Fournel, 2007). De la misma manera, la carta mural multicolor, que presenta las diferentes colonias, ha acompañado el día a día en la escuela hasta los años 1960. La República alababa a las colonias en su dimensión de civilización y de progreso, tales que los manuales de la escuela primaria podían hacerlo hasta una fecha, al fin y al cabo reciente, de la historia escolar: a mediados de los años 1960 (Carine, 2005). Los tiempos de las colonias permitían decir «la gran Francia», «el progreso llevado a cabo en todos los dominios», así como el prestigio de una Francia presente en todo el mundo. En el fondo, no se pensaba en la República sin la colonia.

La evolución de la inscripción del espacio colonial en los manuales escolares y los programas (Lantheaume, 2002) permite medir igualmente lo que han podido ser las mutaciones en marcha en el universo escolar. Françoise Lantheaume analiza tres evoluciones mayores de la escritura de los manuales escolares. La primera reside en lo que llama el papel de *refroidisseur* (refrigerador) que hacen los autores de libros. Esta «refrigeración» de las memorias, en marcha en los libros escolares, se hace por diseminación del objeto en el seno de varios niveles de clase⁶. La ocultación de temas mayores de la colonización es, evidentemente, otra manera de enfriar la situación. La violencia colonial por ejemplo, si es descrita, considerada como heroica y valorizada hasta los años

⁶ 4^o y 3^o para el colegio; Première y Terminale para instituto o Terminale de ciencias junto a la colonización y la descolonización en una sola pieza.

sesenta como marca de la civilización francesa que se afirma, se entiende que con armas, tiende progresivamente a convertirse en un eufemismo, relegada en la explicación y finalmente para ser poco estudiada. De la misma manera, el racismo colonial que denunciaba Pierre Vidal Naquet, no se presenta casi nunca por su particularidad y sus manifestaciones ideológicas y cotidianas. En el fondo, la evolución de la escritura de los manuales se ha dirigido lentamente hacia una moralización del conflicto colonial: desde los años ochenta se culpa de la violencia a todas las partes por igual. La crítica razonada y aparentemente fiable u objetiva (por la profusión de los documentos presentados) de la colonización se hace por la crítica de los excesos, tanto de los colonos como de los partidarios del FLN por ejemplo. Esta moralización impide a veces que pensemos en la historia con toda su complejidad, pero al mérito práctico de enfriar la cuestión alrededor de valores sobre los cuales el acuerdo puede estar hecho.

Si hay un tema que no ha variado en su presentación escolar, al menos desde el punto de vista de la tonalidad moral de su presentación, es la cuestión de la esclavitud y la trata de negros atlántica. Se dice a menudo que la escuela francesa no ha hecho nada y no ha dicho nada sobre la esclavitud. Es a menudo un objeto de mirada en un periodo corto de la cronología⁷. Después de 1945, sin duda a consecuencia de las resonancias morales que el tema podía tener en el momento en el que se hablaba de esclavitud refiriéndose a los crímenes de los nazis en Europa, la Trata estaba presente en los manuales de historia de primaria y de secundaria, en los capítulos dedicados a la política mercantilista y colonial de Colbert. Los manuales primarios, por ejemplo, abordaban la cuestión del ministro del rey Colbert y del gran comercio en una manera de escribir típicamente colonial: «nuestras Antillas estaban florecientes; pero era el precio de una esclavitud vergonzosa» (Grignon, 1950). El Código negro y la Trata aparecen a menudo en párrafos autónomos, así como Toussaint Louverture, general del ejército de la Revolución Francesa⁸. En efecto, sobretudo después de la publicación de los «nuevos programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria» de 1969⁹, los textos oficiales incitan a los profesores en sus clases a abordar el tema de la esclavitud. El lugar considerable que ocupa el azúcar en los intercambios del Antiguo Régimen y la parte de la riqueza colonial en el balance comercial de la realeza francesa era la ocasión

⁷ Sobre este tema, véase el informe de investigación: *L'enseignement de l'esclavage et de la traite négrière dans l'espace scolaire hexagonal*, INRP, novembre 2009 (bajo la direction de B. Falaize, avec M. Figeac, A. Hours, S. Lagüe, S. Ledoux, A.-C. Porte, C. Pousse et N. Richard); <http://ceehg.inrp.fr>, rúbrica: memoria histórica.

⁸ *Histoire de France des origines à nos jours*, t. 2, Equy, 1950.

⁹ *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 37, 2 octobre 1969: «Le XVIIIème. Techniques et découvertes nouvelles, les transformations économiques, l'essor colonial, la traite».

de presentar en largos desarrollos el comercio triangular, la esclavitud en las plantaciones y la situación la que vivían los Negros. El manual de 4º de Pierre Milza y Serge Bernstein que se publicó en 1970 para el colegio (Milza y Bernstein, 1970), cuenta la importancia que podía tener ese tema. Es difícil decir hasta qué punto era estudiado en las clases, pero parece que la política mercantilista de Colbert (hoy muy olvidada en los programas y manuales) haya sido siempre la ocasión de desarrollar este tema de un modo más o menos largo, más o menos preciso, con alumnos, especialmente en la escuela primaria.

En el fondo, la disminución relativa del tratamiento de este tema en la enseñanza data de los años 1980. Se hace para (o por) dos factores principales. El primero se debe a que toda la historia tradicional de Francia desaparece progresivamente. Los Roland (el de Ronceveaux y de los Pirineos), Duguesclin, Bayart y otro Colbert ya no forman parte necesariamente de personajes emblemáticos de la historia nacional. La otra razón que no deberíamos desestimar, es la forma en sí de los manuales escolares: de los años 1970 a los años 1990, los manuales de secundaria quizás pierden más de la mitad o incluso dos tercios de su contenido. Es decir que la parte reservada al texto desaparece frente a la dedicada a los documentos. Escribir en 12000 palabras el «desarrollo colonial» del siglo XVIII como lo hacen Pierre Milza y Serge Bernstein o escribirlo en solo 3000 palabras hoy en día (¡y todavía!), no es lo mismo. Hay elecciones que están hechas y como el mapa del comercio triangular subsiste como un documento patrimonial de la escuela y de la edición escolar, los manuales recientes escriben la palabra «esclavitud» en el texto de autor (y menos la palabra «Trata») remitiendo al mapa ilustrativo. Lo implícito aquí requiere aceptación y consenso dado que el maestro o profesor conoce, sin duda alguna, lo que es la esclavitud. Esta postura, sin duda ilusoria y perjudicial en el análisis razonado y crítico del fenómeno de la «Trata», explica en parte el sentimiento de debilidad del tratamiento de la trata de negros en los manuales escolares.

Después de la ley del 21 de mayo del 2001 que aspira a integrar mejor el estudio de la trata de negros atlántica en los programas escolares, el informe del Comité para la memoria de la esclavitud muestra la necesidad de observar el mundo escolar con distancia y discernimiento. En efecto, no es posible «justificar en ningún caso el pequeño lugar que ocupa la Trata y la esclavitud en la enseñanza»¹⁰; Sin embargo el informe subraya el interés que ponen los editores y los autores de los manuales en la evolución de la investigación, a menudo anticipando ampliamente las prescripciones oficiales. Es particularmente cierto para las ediciones de los manuales de colegio, entre 1996 y 2006: el

¹⁰ Comité para la memoria de la esclavitud, *Mémoires de la traite négrière de l'esclavage et de leurs abolitions*, (préface de Maryse Condé), «Sur le vif», La Découverte, 2005, p. 35.

desarrollo significativo del número de documentos como del lugar efectivo acordado a este tema de la historia, tiene lugar en una decena de años (1995-2005) mientras que nada en el programa estaba explícitamente indicado¹¹.

Entre los temas que tienen que ver con el postcolonial, la historia de la inmigración presente en Francia y en muchos países de Europa, presenta una situación muy singular (Falaize [dir.], Absalon, Heraud y Meriaux, 2008). Hasta mediados de los años setenta, la escuela francesa no tomaba en cuenta el tema de la historia migratoria. Aprovechando los agrupamientos familiares y del desarrollo de las concentraciones periurbanas, los profesores empezaron a inventar prácticas tomando en cuenta el origen de sus alumnos. La historia de las familias de alumnos descendientes de la inmigración ocupó todo el espacio escolar y prioritariamente la escuela primaria, con el fin de demostrar la parte extranjera de la historia reciente nacional, fuertemente relacionada con el exilio postcolonial. El desarrollo de la historia de la inmigración stricto sensu no tuvo realmente lugar más que a principios de los años 2000, aprovechando los debates que presidieron la instalación, Porte Dorée en París, de la ciudad nacional de la historia de la inmigración. Muy recientemente tanto los editores escolares como los programas (primaria en 2002, pero sobre todo los últimos textos para el colegio en 2008) han integrado esta dimensión constitutiva de la nación francesa. Inmigración: una de las dificultades mayores de nuestra investigación residía sin duda en el hecho de que siendo que se trata de la historia de la inmigración, las prescripciones son raras, incluso inexistentes. Por lo general, la mayoría de las investigaciones en didáctica analiza el trabajo del profesor en relación con la cuestión de la distancia entre la prescripción (los programas, los manuales) y el trabajo real. Aquí, para la inmigración, no hay ninguna distancia, sino prácticas numerosas y variadas, centradas principalmente en la historia familiar de los alumnos o en su país de origen.

Los temas sensibles no están siempre dónde creemos: percibidos como temas sensibles en la enseñanza, la colonización en la escuela primaria y la historia de la inmigración no parecen plantear problemas comparándolos con cualquier otro tema de historia. Salvo cuando los profesores les dan una importancia marcada para el aprendizaje de la ciudadanía, la revalorización simbólica de los alumnos y de su familia percibida como relevantes de esta historia. Sin embargo, detrás de un tema «muy sensible» se esconde una cuestión temible por otro lado: detrás del *Shoah*, está la identidad y el estatuto religioso de los alumnos y la manera en la que los alumnos perciben quien juega, pero también la manera en la que la institución escolar percibe la identidad llamada

¹¹ Cf informe INRP; el último programa de colegio de 2008, para las clases de 4^o en 2011 inscrita explícitamente la trata en los objetos de estudio.

«cultural» de los alumnos. Detrás del postcolonial, está la pregunta identitaria fundada en una visión fixista de las identidades. Esta antropología necesaria de la escuela pasa por la sociología del *currículum* por supuesto, así como por la didáctica de la historia, las conversaciones de profesores y alumnos y por la observación de las prácticas efectivas de clase.

LOS TEMAS SENSIBLES COMO TEMAS DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Los trabajos de François Audigier han inspirado la didáctica francesa, a partir de su modelo de las «4R» (Audigier, 1995). El «texto», o el relato de la historia-geografía enseñada en clase, conlleva un proceso intelectual centrado en los resultados fiables, destinados a crear referentes estables y consensuales, acompañados de un rechazo de lo político por parte de los profesores, todo ello creando un efecto realista: «Enseñando los resultados, haciendo como si todo fuese real, por su forma misma, por los ejercicios y las evaluaciones que ponen en marcha, la historia y la geografía hacen como si dijeran la realidad del mundo pasado y presente» (Audigier, 1995). Dirigidas hacia finalidades cívicas y críticas claramente expresadas, pero también por contenidos relacionados con la investigación científica y por métodos específicos, las prácticas de historia serían más firmemente llevadas a «enfriar» las cuestiones vivas y a definir una manera consensual de dar clase sobre temas que son considerados «calientes». Es lo que confirman nuestros trabajos: cuanto más «sensible» es el tema, más se nota el recurso a la interdisciplinariedad (historia/francés; historia/lenguas, historia educación cívica...), la literatura aparece para alejar el carácter «caliente» del tema. Por otro lado, cuanto más «sensible» les parece el tema a los profesores franceses, más se van a llevar a cabo clases que salen de las modalidades ordinarias de la clase de historia (presencia de testimonios en las clases, preparación de exposiciones, de conferencias, o de trabajo en grupo, etc.) El lugar que ocupa la dimensión cívica de la historia, como la voluntad que hay a veces de moralizar los contenidos de enseñanza son tantas maneras de hacer. En la escuela, esta fábrica singular de historia, los objetos de enseñanza evolucionan en su presentación en función del contexto social. «La escuela es, en efecto, uno de los lugares, si no el primer lugar de uso público de la historia. Encargada de tres objetivos, moral, cívico e intelectual-, la historia escolar es el producto de una escritura particular, que opera una elección de secuencias históricas de las que suponemos la eficacia según el rasero de una ciudadanía proyectada para los alumnos» (De Cock y Picard, 2009). Por consiguiente, el contexto memorial de la sociedad francesa se muestra en las reconfiguraciones regulares no solo de la definición de los programas, sino también de la escritura de los manuales escolares, sin hablar tan siquiera de las maneras ordinarias de pensar en su clase, en el desarrollo de la lección y de dar *clase*.

¿QUÉ GESTIÓN DE ENTREVISTA?

Una de las primeras reglas reside en el muestrario. Siempre se ha decidido correlacionar la muestra de las personas interrogadas en la realidad sociológica e institucional de la Academia¹² en la que se producía la entrevista. Si la Academia disponía de una fuerte mayoría de zonas de educación prioritarias, la muestra de la encuesta daba cuenta y viceversa.

La base de una entrevista es la «producción de una palabra social que no es simplemente una descripción y reproducción de lo que es, sino una comunicación sobre el deber-ser de las cosas y medios de cambio» (Blanchet y Gotman, 2006). Porque sabíamos este acto de cambio social, cada persona interrogada estaba prevenida, claramente, del anonimato que contábamos dar. En un contexto social y profesional como la Educación Nacional, donde se superponen jerarquías explícitas e implícitas, el hecho de que el anonimato sea desde el primer contacto permite obtener relatos de situaciones de clase, o de opiniones emitidas que no habríamos tenido si las personas interrogadas hubieran podido ser reconocidas.

Las entrevistas se hacían de manera «semidirigida», pretendiendo crear un compromiso¹³ entre las preguntas abiertas y las cerradas. Las primeras tienen la ventaja de permitir a los actores interrogados de decir las categorías de análisis del mundo social que son suyas, sin ser dirigidas por un cuestionario demasiado cerrado por una problemática de investigación preestablecida; al contrario, las cuestiones más cerradas presentes en el cuestionario, permiten acortar la entrevista obteniendo los mejores datos que podemos obtener para un proceso de datos más eficaz. Se definen unas casillas para la entrevista, con el fin de poner un marco en el desarrollo de los intercambios. Aquí, las representaciones emergen, lo que confirma el análisis de las recurrencias de palabras o de asociación de ideas. Las entrevistas nos han permitido afinar la reflexión de las representaciones de los profesores en lo que concierne a los temas de historia y de identidad nacional¹⁴.

Por supuesto, no recogemos los testimonios de aquellas y aquellos que se sentían preparados para entregarlos, o bien porque los temas les interesaban, o bien porque trabajaban ya antes. Con el fin de evitar uno de los escollos mayores de la reflexión sobre la escuela que cree traducir la cotidianidad escolar a través de afirmaciones tanto generales como perentorias, muy a menudo,

¹² Las Academias son regiones escolares inscritas. Hace 22 años en Francia metropolitana.

¹³ Para el análisis de este compromiso metodológico, véase De Singly (2005).

¹⁴ Pues más allá de la polémica sobre la expresión «identidad nacional», los sujetos sensibles de la historia dependen de esto: de otra manera de ver la historia de Francia.

hemos privilegiado una segunda categoría de situaciones de clase: trabajando en el muestrario, nos hemos preocupado por recoger el batiburrillo de las prácticas, sin que esta expresión sea para nada peyorativa. Se trata de entrevistas, y estas constituyen una situación de «interacción que define por un lado, lo que el sujeto elige, acepta, tolera comunicar a otro».

En los relatos de las prácticas cotidianas de enseñanza recogidas, se va a hablar de lo anormal, se va a relatar lo excepcional, a riesgo de que estos tomen, en el discurso, el lugar que no ocupan en los diez o quince años de trabajo y de experiencia de trabajo. Esta condición previa metodológica es para nosotros esencial, dado que nos avisa de los matices que debemos dar a los únicos relatos que conciernen notablemente a las reacciones de los alumnos en clase. No porque éstas no hayan existido nunca, sino porque éstas no ocupan nunca la integralidad del tiempo escolar de un curso, ni la mayoría del tiempo consagrado a estos temas. Como con motivo de una encuesta previa (Corbel, Costet, Falaize, Méricskay y Mut, 2003), casi exclusivamente fundada en declaraciones de profesores, si las personas interrogadas están en condiciones de definir sus elecciones pedagógicas, de relatar una iniciativa particular realizada en equipo, o con la ayuda de una cooperación cualquiera, la práctica cotidiana de la clase es más difícilmente abierta. Es por lo que nos preocupamos por llevar a cabo entrevistas en las que se confrontan las representaciones de los profesores con sus prácticas reales.

ANALIZAR LAS PRÁCTICAS DE CLASE

Para cada encuesta queremos evitar de cualquier forma el efecto «caja negra» (Amigues: 6) que pueden traer las prácticas de clase, en el seno de encuestas que solo reposan en entrevistas y nunca en prácticas efectivas. «La descripción profunda de las prácticas es, en materia de comprensión del mundo social, el único modo de acceder a las *maneras de hacer*, a las *modalidades de prácticas*» como le recuerda Bernard Lahire (2005: 36). La enseñanza de la historia puede ser abordada mirando de manera general los manuales escolares y los programas pero puede también serlo y cada vez más por un análisis profundo de las interacciones escolares, en el día a día de la clase, lo más cerca de las palabras y de las acciones, «perceptibles por un observador in situ» (Lahire, 2005: 37). De estas observaciones y de estas entrevistas que dirigimos, se liberan toda una serie de datos, que conducen a un conocimiento de lo que se hace en clase, respecto a la cuestión de los temas que se definen como «sensibles». Correlacionadas con las representaciones de enseñanza y con el contexto prescriptivo, estas observaciones de actos, de maneras de actuar y de decir, así como el registro de estas palabras y pensamientos, «no constituyen toda la realidad, sino esta realidad seleccionada y construida quizás empíricamente observada, verifi-

cada» (Lahire, 2005: 39). En este sentido, que me sea permitido defender el desarrollo de una verdadera antropología escolar, tal y como lo definía Claude Lévi-Strauss, es decir, una actitud empírica hereditaria de Marcel Mauss. «En contra de lo que dice un teórico, el observador debe siempre tener la última palabra» con el fin de determinar, «detrás de las interpretaciones racionalizadas del indígena» (Lévi-Strauss, 1996:15), lo que son las categorías inconscientes remitiendo al mito (nacional), a la religión (la cristiandad) y a la lingüística (manera de poner en palabras y en discursos el orden social).

Para estas prácticas escolares evidentemente hemos tenido en cuenta el hecho de que «los quehaceres ordinarios» de la clase han sido siempre menos descritos que las prácticas excepcionales o marginales, las que rompen las rutinas o innovan. Para sacar adelante este trabajo de visibilidad de lo que se juega, efectivamente en clase concerniendo la historia de los temas sensibles de la enseñanza de la historia, hemos elegido siempre retranscribir y analizar las sesiones de clase dónde se organizan sus interacciones, entre alumnos profesores, o entre participantes de diferentes tipos (testigos, científicos...) y alumnos. La cuestión del clima de la clase, de la motivación de los alumnos en su trabajo, de sus actitudes, es el centro de nuestras reflexiones y de nuestros análisis.

PRUDENCIA METODOLÓGICA SOBRE LA POSTURA DEL INVESTIGADOR

Queda un punto sobre el método por abordar, y no es precisamente el más fácil: el que concierne la cuestión de la postura de investigación en el sentido que él mismo es resultado del mundo indígena que analiza.

Tomemos como ejemplo el trabajo que he tenido la suerte de coordinar sobre la enseñanza de la historia de la inmigración en Francia. De septiembre de 2005 a julio de 2007, durante dos años de investigación, hemos estado integrados en los trabajos de Departamento pedagógico de la Ciudad Nacional de la Historia de la Inmigración, primer Museo Nacional consagrado en Francia a este tema así como a su Comité pedagógico. Esta posición no ha sido siempre fácil de mantener. Estando integrado tan cercanamente y en ciertos momentos tan cotidianamente en los trabajos de la CNHI teníamos la posibilidad ciertamente de observar en tiempo real la maduración de una reflexión pedagógica en relación con un museo sobre un tema muy sensible en la sociedad francesa. Pero *a contrario*, este estatus de «observador privilegiado» podía hacernos perder en varios momentos esta distancia crítica absolutamente necesaria en el análisis que teníamos que entregar. Sin embargo es importante precisar que la empatía es una de las entradas de datos de análisis crítico de todo corpus y de toda gestión de encuesta. Para W. Dilthey, la empatía es una gestión que «consiste en revivir en el pensamiento las situaciones significativas para los protago-

nistas sociales» (Dilthey, 1942)¹⁵ que pretendemos interrogar y comprender. Pues, teóricamente, la empatía es una manera de investigar cuando «es un instrumento para entrar en el mundo del informador» (Kaufmann, 2004). Lo que provoca una dificultad, cuando la empatía no está nunca muy lejos de la simpatía, cuando los resortes profesionales, éticos (y términos de ética de la acción) movilizados por los informadores de la encuesta no están muy alejados, en algunos momentos y en algunos puntos de entre los más fundamentales, de los de los encuestadores. Sobre todo cuando el encuestador ha sido, en un pasado más o menos lejano, un «activista» de la causa de la historia de la inmigración...

RUPTURA Y REVOLUCIÓN DEL PARADIGMA DOCENTE

Hoy, la escuela parece cuestionada y se interroga sobre la retrospectiva de la memoria nacional. Debe analizarse la situación francesa, si hay una ruptura del modelo republicano de la enseñanza de la historia, es la reactualización de la historia de la deportación y de la exterminación de los judíos de Francia la que lo inaugura. Si enseñar las cuestiones vivas no es un asunto nuevo para los profesores de historia, si lo es su transformación en apuestas de identidad. La *Shoah* abre un periodo donde la escuela francesa va a confrontarse a resurgimientos de memoria, en un contexto donde se elabora una etnicización de las relaciones escolares (Lorcerie, 2001). Vamos por lo tanto a hacer preguntas a los alumnos reconocidos como «descendientes de la inmigración» de las cuestiones que no se hacían antes. De la misma manera que la *Shoah* resurge aprovechando nuevos desarrollos historiográficos y mediáticos a finales de los años 1970 y principios de los años 1980, el mismo fenómeno de «retrospectiva del reprimido» o de hipermnesia tras la amnesia nace en la colonización. Es lo que Benjamin Stora llama «el olvido del sur» cuando insiste en el hecho de que en los acuerdos de Evian y los años 1990 la parte mediterránea de la identidad francesa ha sido negada, olvidada, sepultada en el limbo del *trauma* histórico.

Dos consecuencias conciernen directamente a la escuela. La primera toca a la victimización. En la enseñanza así como en la sociedad, el paradigma memorial de la *Shoah* emociona al conjunto de grupos que se sienten víctimas de la historia. Los nuevos héroes de la historia son víctimas y acceder a ese estatus se convierte en una finalidad en sí misma. Por consiguiente, acechamos el lugar acordado en los manuales escolares a tal o cual grupo perseguido. Los trabajos del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica¹⁶ registran desde hace varios

¹⁵ Citado por P. Paillé, P. y A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, París: Armand Colin.

¹⁶ <http://ecephg.inrp.fr> (rúbrica «memoria histórica»).

años ya estas evoluciones que conciernen el genocidio armenio, a la colonización, a la esclavitud... Las lecciones de historia en sí se practicaban hasta los años 1970 haciendo cantar el porvenir al son de las proezas o modelos del pasado heroicos de Francia. A partir de ahora en un espacio mental que no conoce más horizontes de espera firmemente visible, son los «ayeres» que cambian de tono y hacen que el día de mañana se cante un recuerdo de la enseñanza de la historia. La historia se ha convertido en un *pharmakos* del pasado en el sentido en el que Paul Ricoeur lo entendía (Ricoeur, 2000), una especie de rehabilitación póstuma de los dramas del pasado. La escuela se transforma en una escuela de reconocimiento y navega como puede en el seno de conminaciones que suscitan las competencias memoriales. El ejemplo de retorno de la memoria sobre la colonización es un buen indicador de la nueva función de la historia. Los debates sobre la ley dicha Mékachera y de su artículo 4 que lleva a la necesidad de rendir cuentas sobre las «ventajas» de la colonización francesa en África del Norte han recogido cómo la escuela se había convertido en el rehén y el instrumento de toda una serie de presiones tanto memoriales como políticas.

La segunda consecuencia ve reivindicaciones de identidad que invadieron el universo de la escuela y notablemente la de los alumnos, con motivo de los cursos de historia. A veces el resto de los malentendidos se instalan. Pensamos muy a menudo que los alumnos intervienen en nombre de su supuesta identidad, sin medir siempre lo que las reivindicaciones pueden también tener que ver con la voluntad de protestar contra lo que sienten de ocultación de «su» historia, otra manera de hablar de la discriminación social que pueden vivir por otro lado. La escuela responde al tema de la identidad, de la «cultura» de los alumnos. Pero las reivindicaciones pueden también ser las del cuerpo de profesores, inscrito en una historia nacional y una historia escolar cuyos contextos de pensamiento no incitan siempre a tomar distancias. O bien los profesores están en el registro de «aquí estamos en Francia», o bien (más a menudo) definen una conminación generosa (u paradójica: intégrate, tú que eres extranjero) de tener en cuenta la pluralidad en clase. En la mayoría de los casos, es siempre en el nombre de la alteridad que se piensa en los alumnos. Niños de otro sitio, niños «de otra cultura», «de otro origen». Pero raramente niños de Francia, de su historia común. La definición de un «ellos» y «nosotros» puede ser también un comunitarismo, aunque sea mayoritario (Lorcerie, 2001).

HIPÓTESIS PROSPECTIVAS

Precursor francés de la sociología del curriculum para Jean-Claude Forquin (2008: 94-98), Emile Durkheim apuntaba el hecho de que «una transformación pedagógica es siempre el resultado y el signo de una transformación social que lo explica. Para que un pueblo sienta en un momento dado la necesidad de

cambiar su sistema de enseñanza, hace falta que las ideas y las necesidades se actualicen, ideas para las que el sistema antiguo ya no resultaba satisfactorio» (Durkheim, 1938 rééd. 1969). Podríamos seguir con Durkheim: si se tiene la necesidad de cambiar, en las prácticas como en las prescripciones, el contenido de la enseñanza de la historia, es sin duda porque la sociedad y sus agentes sociales han estimado que la manera en la que la enseñanza de la historia era prodigada no correspondía a las necesidades de la sociedad actual. En el fondo, y en este sentido, puede que todos los temas sensibles en historia se rompan cuestionando la historia consensual del Estado Nación. Aceptemos pues esta hipótesis que se debería poder desarrollar por numerosos y rigurosos trabajos de investigación sistemática sobre las prácticas de clase y no solamente sobre los programas y los manuales que no son más que una manera de ver la realidad escolar: el desarrollo de temas vivos en clase de historia es la revolución en el primer sentido de la palabra, es decir, una vuelta hacia atrás, una vuelta de identidad. Puede que porque esta característica de la identidad no haya sido nunca extirpada completamente de la escuela y de la historia enseñada («¡Nosotros, Franceses, herederos de la Revolución Francesa, de la cristiandad medieval y de la latinidad!» Tantos universales prestigiosos y ampliamente mitificados). Como un *continuum* de representaciones de la institución en su conjunto. A la novela nacional que denunciaba Suzanne Citron en su libro precursor sobre el Mito Nacional, ningún relato coherente lo va a sustituir, ningún relato construido ha podido hasta ahora reemplazar el relato de los orígenes de Francia en sus perspectivas teleológicas (y durante mucho tiempo teológicas) y coherentes desde la época romana hasta la nación francesa, pasando por el cristianismo, descansando en una concepción etnocéntrica de la historia. Es un vasto *aggiornamento* epistemológico e ideológico que podría crearse una enseñanza de la historia tranquila, preocupada por la pluralidad de la construcción nacional. Donde la historia se haría según las palabras que Marc Bloch quería ver inscritas sobre su tumba y que se aplica a toda gestión científica que en esta ocasión tenga también un sentido ético: «dilexit veritatem».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABECASSIS, F., B. FALAIZE, G. BOYER, G. MEYNIER y M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.) (2007). *La France et l'Algérie, leçons d'histoire*, col. «éducation, histoire, mémoire», INRP.
- ALLIEU-MARY, N. y N. LAUTIER (2008). «La didactique de l'histoire», *Revue française de pédagogie*, enero-marzo, INRP.
- AUDIGIER, F. (1995). «Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves», *Spirale, revue de recherches en éducation*, n° 15, pp. 61-89.

- BLANCHET, A., y A. GOTMAN (2006). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, coll. «128», Paris: Armand Colin (réed.).
- BONAFoux, C., L. DE COCK, B. FALAIZE (2007). *Mémoires et histoire à l'école de la République*, «débat d'école», Armand Colin.
- BRESSOUX, P. (dir) (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Note de synthèse pour Cognitique, Programme école et sciences cognitives, febrero.
- CITRON, S. (1989). *Le Mythe national*, Editions ouvrières (reed. 2007 revisada y aumentada, Editions de l'Atelier).
- COCK, L. DE y E. PICARD (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, Marseille.
- COMTE, A. (1926). *Cours de philosophie positive*, t. 1, (1830) réed. Garnier, 1926.
- CORBEL, L., y B. FALAIZE (2004). «L'enseignement de l'histoire et des mémoires douloureuses du XXème siècle», *Revue française de pédagogie*, INRP, abril-junio.
- CORBEL, L., J.-P. COSTET, B. FALAIZE, A. MÉRICSKAY y K. MUT (2003). *Entre mémoire et savoir. L'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, INRP.
- DILTHEY, W. (1942). *Introduction à l'étude des sciences humaines*. Paris: PUF.
- DURKHEIM, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*, reed. Paris: PUF, 1969.
- EIZLINI CARINE (2005). *La colonisation enseignée aux enfants de Jules Ferry à nos jours, cas des manuels d'histoire du cours élémentaire et moyen*, Mémoire de Master 2 recherche sous la direction de Claude Lelièvre (Paris 5).
- ERNST, S. (2008). *Quand les mémoires déstabilisent l'école*, INRP.
- FALAIZE, B. (2009). «Esquisse d'une histoire de l'enseignement des génocides à l'école», en L. DE COCK y E. PICARD, *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marsella: Agone.
- FALAIZE, B. (dir.), O. ABSALON, N. HERAUD y P. MÉRIAUX (2008). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, coll. «éducation, histoire, mémoire», INRP/CNHI.
- FALAIZE, B. (dir.), M. FIGEAC, A. HOURS, S. LALAGÜE, S. LEDOUX, A.-C. PORTE, C. POUSSE y N. RICHARD (2009). *L'enseignement de l'esclavage et de la traite négrière dans l'espace scolaire hexagonal*, INRP, noviembre <<http://ecephg.inrp.fr>, rubrique: enjeux de mémoire>
- FALAIZE, B., y P. MÉRIAUX (2006). *Le génocide arménien à l'école*, Rapport INRP, noviembre.
- FORQUIN, J.-Cl. (2008). *Sociologie du curriculum*, Presses universitaires de Rennes.
- HEIMBERG, C. (2002). *L'histoire l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, ESF éditeur, Issy les Moulineaux.
- JACQUET-FRANCILLON, F. (2008). «Le discours de la mémoire», *Revue française de pédagogie*, n° 165, octobre-diciembre, INRP, pp. 5-15.

- KAUFMANN, J. C. (2004). *L'entretien compréhensif*, coll. «128», París: Armand Colin (rééd.).
- LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte.
- (2005). *L'esprit sociologique*. Paris: La Découverte.
- LANTHEAUME, F. (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Doctorat de sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, tapuscrit.
- LEGARDEZ, A. (2006). «Enseigner les questions socialement vives. Quelques points de repères», en A. Legardez y A. Simonneaux. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur, Issy les Moulineaux.
- LEGARDEZ, A., y A. SIMONNEAUX (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur, Issy les Moulineaux.
- LÉVI-STRAUSS, Cl. (1996). *Anthropologie structurale deux*, Plon, 1996, p. 15 (reprise de sa leçon inaugurale au Collège de France, le 5 janvier 1960)
- LINDEPERG, S. (2007). «Nuits et brouillard». *Un film dans l'histoire*, Paris, Odile Jacob.
- LORCERIE, F. (2001). *L'école et le défi ethnique*, ESF/INRP.
- MIKSCH, K. L., y D. GHERE (2004). Teaching Japanese-American Incarceration, *The History Teacher* (Society for History Education), vol. 37, n° 2, febrero, pp. 221-227.
- MILZA, P., y S. BERNSTEIN (1970). *Histoire*, classe de 4^{ème}, Nathan.
- PAILLÉ, P., y A. MUCCHIELLI (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: E.S.F.
- RICOEUR, P. (2000). *L'histoire, la mémoire, l'oubli*, col. «L'ordre philosophique», Paris: Seuil.
- SINGLY, F. DE (2005). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*, col. «128», Armand Colin, 2^e éd.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006) « Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie », en A. Legardez y A. Simonneaux. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur, Issy les Moulineaux.
- (2008). «Mémoires et histoire scolaire: quelques interrogations didactiques», *Revue française de pédagogie*, n° 165, octobre-diciembre, INRP, pp. 31-42.

ESTUDIO DE LAS TRANSICIONES DICTADURAS-DEMOCRACIA: FORMACIÓN CIUDADANA Y COMPETENCIAS DE HISTORIA EN EL MUNDO ESCOLAR ESPAÑOL Y CHILENO

«Proyecto TRADDEC», I+D+I, Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2009-09775¹.

ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO Y MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CARLOS MUÑOZ LABRAÑA

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN, CHILE

INTRODUCCIÓN

La Escuela tiene como intención propia constituir los espacios y organizar los tiempos en que tiene lugar la primera de las experiencias común a toda la sociedad, de tal manera que puede contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción ciudadana. Es decir, de reflexión y acción sobre sí misma: sus problemas más apremiantes, sus fines, y los significados que la cohesionan (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005). En la escuela se experimenta la alteridad y se adquieren, al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida. Aquí, se constituyen los conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos permitiéndoles clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o una concreta dimensión de la vida cotidiana. Con ello estaremos

¹ Proyecto «TRADDEC» de las Universidades españolas de Valladolid (Isidoro González Gallego y María Sánchez Agustí), Santiago de Compostela (Ramón López Facal) y Oviedo (Florencio Frieria Suárez) y de las Universidades chilenas de Concepción (Carlos Muñoz Labraña), Valparaíso (Nelson Vásquez Lara y Eduardo Araya Leupín) y La Serena (Fabián Araya Palacios). Doctorandos becarios: David Aceituno Silva, Rosendo Martínez Rodríguez y Cristian Opitz Santana. Página web del «Proyecto TRADDEC»: <http://traddec.blogspot.com>.

haciendo lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y estableciendo las relaciones causales que existen entre ellos (Andrade Miguel G. y Christian Miranda, 2000).

Se parte de la base de que la efectividad de la educación, en términos de formación en la ciudadanía, debe partir del aprendizaje de unas competencias ciudadanas, que incluyen las dimensiones de conocimientos, habilidades y valores, a través de unos contenidos curriculares y de formas pedagógicas activas desarrolladas en climas de confianza y participación (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005).

A pesar de la importancia que posee la Escuela, la investigación parte de la hipótesis de que los procesos de transición *no están* puestos suficientemente en valor en el ámbito educativo, dentro de las disciplinas de *Ciencias Sociales, Historia y Educación para la Ciudadanía*. Creemos que su estudio *específico* desarrollaría competencias y valores ciudadanos de educación para la democracia y competencias propias del conocimiento de la Historia. Analizaremos cuál es la situación de esta cuestión en la enseñanza de España y de Chile. Y propondremos reformas curriculares que den presencia a estos procesos para una educación en competencias que impliquen valores fundamentales de una sociedad democrática. Esto es lo que se trata de poner en énfasis con este estudio.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

España y un gran número de países iberoamericanos, han sufrido convulsionados acontecimientos durante el siglo XX, entre los cuales se destacan duras y largas dictaduras, algo que también sucedió en otros países europeos como Portugal y Grecia. Estas dictaduras han ido siendo poco a poco superadas a ritmos y con complejidades de distinta naturaleza. Las Ciencias Sociales han llamado a estos procesos y su acceso seguido a la democracia como, *transición*, generando un largo debate sobre sus alcances.

En términos generales, estos procesos de transición se han producido en mayor o menor medida como un «cambio sin traumas», y un tránsito a la democracia con el consenso de todas las fuerzas políticas y la sociedad. En unos casos, llegando a acuerdos de amnistía y olvido, y en otros con revisiones políticas o jurídicas más o menos exhaustivas, de la situación anterior (Linz, 1978b).

Sin embargo, es innegable que «las transiciones», al ser procesos muy complejos en si mismos, conllevan cambios sociales, políticos, culturales y económicos profundos, a veces perceptibles y otras veces mucho más ocultos al ciudadano común no siendo pocos los casos en que los «partidarios» de los dictadores, siguen existiendo no haciéndose presentes nada más que (y sólo a veces), de manera subliminal. Pero el «macizo social profundo» que preexiste, e

ideas como «la justificación» de la dictadura conducen a que en un ámbito tan sensible como es el educativo, no se sepa bien cómo y de qué manera se estudian estas «transiciones».

Acaba la dictadura y aparece la democracia, como el sol sucede a la tormenta: eso es todo.

De todas formas, en los países donde se han dado procesos de transición existe un reconocimiento más o menos explícito en el mundo de los mass-media, de la opinión pública, de la esfera diplomática y sobre todo en el de la investigación social e histórica, sobre las diferentes aristas de este cambio. Pero este reconocimiento evidente... ¿cómo tiene presencia, cómo se hace visible en el ámbito educativo?

El mundo educativo, como espacio de socialización, de construcción de conocimiento y como institución del Estado, ha visto estos acontecimientos de manera lejana, como un espectador, sin verse permeado directamente por los procesos de cambio acaecidos, con lo cual, su currículo, sus manuales escolares, su enseñanza, sus actividades, etc. están aún distantes de «hacerse cargo» de esta problemática. Desde la hipótesis de esta investigación, se trata una ausencia que debe comenzar a solucionarse.

Los estudios existentes sobre la cuestión desde el «saber histórico» ya avalan nuestra hipótesis inicial: una mirada a la bibliografía específica y disciplinar sobre el tema de las transiciones nos revela que ha sido abordado de manera abundante. Desde Norteamérica, se han planteado una serie de historias y análisis políticos comparados sobre el asunto, como ya señalamos más arriba². Para el caso Español existe a su vez una cantidad relevante de trabajos sobre el tema, en los que se destacan sus características modélicas y su carácter particular, especialmente aquello relacionado con el rol jugado por la monarquía³.

² Sobre esto puede leerse: Juan J. Linz, «Breakdown and Reequilibration», Baltimore, Johns Hopkins U. Press, 1978, y vol. II: «Breakdown of Democratic Regime», Baltimore, Johns Hopkins U. Press, 1978; Guillermo O'Donnell y Philippe Schmitter, *Transiciones desde un gobierno autoritario. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*, Buenos Aires, Paidós, 1988; Marcelo Cavarozzi, «Beyond Transitions to Democracy in Latin America», en *Journal of Latin American Studies*, núm. 24, 1992; Karl Terry Lynn, «Dilemmas of Democratization in Latin America», *Comparative Politics* (october 1990). Versión española: «Dilemas de la Democratización en América Latina», *Foro Internacional*, vol. XXI (enero-marzo, 1991), México.

³ Charles Powell (2001), *España en democracia. 1975-2000*, Barcelona, Plaza Janes; F. Gallego (2008), *Margaleff: El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*, Barcelona, Crítica; P. Castellano (2001), *Por Dios, por la Patria y el Rey: una visión crítica de la transición española*, Madrid; P. Preston (1986), *El triunfo de la democracia en España: 1969-1982*, Barcelona, Plaza y Janés; R. Cotarelo (comp.) (1992), *Transición política y consolidación democrática. España 1975/1986*, Madrid, CIS; C. Huneus (1985), *La Unión de Centro Democrático y la Transición a*

El caso chileno, también posee una abundante bibliografía sobre el tema, en la que se analiza el papel popular y de las fuerzas políticas, así como el descrédito público de la dictadura⁴. Y existe un interesante estudio comparativo, denominado «España y Chile: similitudes y diferencias en la transición a la democracia. Análisis comparado en las ciudades de Murcia y Concepción»⁵, proyecto de investigación que tiene por objeto el estudio de la transición a la democracia en España y Chile en sus respectivos contextos nacionales y a través del análisis comparado en estas dos ciudades.

la democracia en España. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI; P. Oñate (1998), *Consenso e ideología en la transición política española*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales; C. Sastre García (1997), *Transición y desmovilización política en España (1975-1978)*, Universidad de Valladolid; A. Soto (1998), *La transición a la democracia: España, 1975-1982*, Madrid, Alianza Editorial; J. F. Tezanos, R. Cotarelo, A. de Blas Guerrero (1989), *La transición democrática española*, Madrid, Sistema; J. Tusell (2007), *La transición a la democracia España 1975-1982*, Madrid, Espasa Calpe; J. M. Areilza (1975), *Diario de un ministro de la Monarquía*, Madrid, Taurus; A. Armada (1983), *Al servicio de la Corona*, Barcelona, Planeta; E. Attard (1983), *Vida y muerte de UCD*, Barcelona, Planeta; S. Carrillo (1983), *Memorias de la transición*, Barcelona, Grijalbo; M. Gutiérrez Mellado (1983), *Un soldado de España*, Barcelona, Argos Vergara; L. López Rodó (1977), *La larga marcha hacia la Monarquía*, Barcelona, Noguer; R. Martín Villa (1985), *Al servicio del Estado*, Barcelona, Planeta; J. Meliá (1981), *Así cayó Adolfo Suárez*, Barcelona, Planeta; A. Osorio (1980), *Trayectoria política de un ministro de la Corona*, Barcelona, Planeta; José Ánderle, Ádam y Giron (eds.) (1997), *Estudios sobre transiciones democráticas, en América Latina*, Oviedo, Universidad de Oviedo; J. Giron (ed.) (1997), *La transición democrática en el centro y este de Europa*, Oviedo, Universidad de Oviedo, dos tomos, 487 pp.; J. L. Aranguren (1979), *La democracia establecida*, Madrid, Taurus; R. Carr y J. P. Fusi (1979), *España. De la Dictadura a la Democracia*, Barcelona, Planeta; J. Esteban y L. López Guerra (1979), *De la Dictadura a la Democracia*, Madrid, Universidad Complutense; J. M. Maravall (1985), *La política de la transición*, Madrid, Taurus; J. Marías (1977), *La devolución de España*, Madrid, Espasa Calpe; M. Martínez Cuadrado (1982), *La Constitución de 1978 en la historia del constitucionalismo español*, Madrid, Mezquita; R. Morodo (1984), *La transición política*, Madrid, Tecnos; P. Preston (1986), *The triumph of democracy in Spain*, London, Methuen; C. Seco (1985), «Un capítulo histórico excepcional: el modelo español de la transición a la democracia», en *Cuenta y Razón*; C. Seco (1991), «La transición a la democracia» capítulo II en *Historia de España. El régimen de Franco y la transición a la democracia*, tomo 12, Barcelona, Planeta; J. Tusell (1991), *La transición española a la democracia*, Madrid, Historia 16; S. Vilar (1986), *La década sorprendente*, Barcelona, Planeta.

⁴ Véase: Manuel Antonio Garretón, «Las revanchas de la democratización incompleta», *Mensaje* (febrero de 1999), Santiago, y «La transición chilena. Una evaluación provisoria», *Documento de Trabajo FLAC-SO. Serie Estudios Políticos*, 8 (enero de 1991), Santiago; Carlos Huneeus, «La autodisolución de la 'democracia protegida' en Chile», *Revista de Ciencia Política*, vol. XIX, N. 1 (1997), Instituto de Ciencia Política, Universidad Católica de Chile; Felipe Portales (2000), *Chile una democracia tutelada*, Catalonia, Santiago; Carlos Huneeus (1995), *En defensa de la transición: el primer gobierno de la democracia en Chile*, Berlín, Ibero-Amerikanisches Archiv, 21(1-2), pp. 21-55; tab, bibliogr. pp. 52-55; Ludolfo Paramio (2002), «La polémica herencia de la transición chilena», 9 de mayo 2002, Madrid, Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior (FRIDE); Claudio Fuentes Saavedra (2006), *La Transición de los militares*, Antártica. También destacan Andrés Bello (1992), *La transición chilena: discursos escogidos: marzo 1990-1992*, Santiago-Chile, 500 p.

⁵ Proyecto: HUM2007-63387. Investigadores: España: Carmen González Martínez (IP) y Mª Encarna Nicolás Marín Chile: Igor Alexis Goicovic Donoso y Bernardo Quiterio Castro Ramírez.

Pero en el caso de los *estudios sobre la temática central de esta investigación con referencia al mundo educativo*, los trabajos sobre el tema de la transición *son inexistentes*.

Sólo se dispone de algunos trabajos que se relacionan de alguna forma y tangencialmente con la temática en estudio, especialmente referidos a aspectos axiológicos de la convivencia ciudadana (diversidad, democracia, tolerancia, memoria, etc.). Entre ellos destacamos para el caso español los estudios de Valls Montés. *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)* (Valls, 1983). También los estudios de López Facal, quien se ha ocupado en diversas ocasiones, de analizar la evolución de los manuales escolares de historia y los planteamientos educativos subyacentes en la etapa de la transición democrática española, entre otros en : López Facal, R. (2000) La nación ocultada, en Pérez Garzón, J. S. (coord.) *La gestión de la memoria. La historia al servicio del poder*. Barcelona. Crítica. López Facal, R. (2000) Un sentimiento de crisis, en Morales Moya, A. —dir.— *Estado y nación en la España contemporánea*. Madrid. UIMP-MEC.

Para el caso de Chile, existen algunos artículos de opinión y seminarios recientes relacionados más bien con la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) y la dictadura, o aquellos relacionados con las implicancias de la transición y la enseñanza de la educación ciudadana, como el realizado en el centro de estudios públicos de Chile el año 2000 denominado «Transición a la democracia en Chile y formación política ciudadana» en la cual participaron los más importantes politólogos y sociólogos del país. Destacan también algunos interesantes trabajos efectuados en el PIIE, entre los que se cuenta *Las Transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (PIIE, 1984), así como dos artículos más recientes de Leonora Reyes, titulados *¿Olvidar para construir nación?. Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario* (Reyes, 2000) y *Del armazón de la memoria oficial: elaboración de programas y textos de historia y Ciencias sociales. Chile 1973-2001* (Reyes, 2002).

Ciertamente, la educación y la didáctica no han estado ajenas a las investigaciones sobre todo en el caso de la formación en la ciudadanía, pero el tema de las transiciones aun no ha sido considerado de manera directa. En este sentido España lleva más terreno recorrido; y gran parte de la bibliografía es compartida en estudios sobre el currículum, los libros de texto y la enseñanza-aprendizaje de la historia⁶. Entre los más importantes en materia educacional

⁶ Véase: Agustín Escolano (ed.) (2006), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, Valencia, Editorial tirant lo Blanch; Roza María Ávila; Rafael López,

destaca el trabajo de Adela Cortina y sus aportes sobre sociedad civil y ética (Cortina & Martín, 1996 y Cortina, 1994), así como la discusión y los aportes sobre educación ciudadana que tiene lugar en España (Naval, 1995). Para el caso Chileno existe también variada bibliografía⁷ e inclusive informes oficiales; como los realizados por el Ministerio de Educación (diciembre 2004), bajo el nombre de Informe Comisión Formación Ciudadana.

Hay que acentuar la gran labor que cumplen algunas publicaciones periódicas como la revista *Iber* (Ed. Graó, desde 1994. Incluida en el European Research Index for the Humanities), así como una serie de publicaciones de los investigadores que participan de este proyecto que han abordado temas referentes a la didáctica de la historia, la formación de profesores, análisis del currículum, la ciudadanía y la educación en valores⁸.

Estíbaliz Fernández (eds.) (2007), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao. R. López Facal & M. P. Jiménez Aleixandre (2009, en prensa), «Identities, social representations and critical thinking», *Cultural Studies of Science Education* 4 (DOI 10.1007/s11422-008-9134-9), Holanda. R. López Facal (2006), «Comment construire une identité européenne critique en classe d'histoire», en J.-P. Astolfi; A. Legardez y L. Simonneauz (coord.); Larochelle, M et Désautels, J.; Albe, V.; Lelli, L.; Jiménez Aleixandre, M.; Tutiaux-Guillon, N.; Clerc, P.; Heimberg, Ch.; López Facal, R.; Fontani, C.; Méjias, J.; Lebatteux, N.; Alpe, Y. *L'école à l'épreuve de l'actualité*, París, ESF. R. López Facal (2006), «Identidades postnacionales y enseñanza», *Iber*, 47, pp. 54-63. R. López Facal (2004), «Enseñar la historia de la gente», en Torras, J.; Villares, R.; Comín, F.; Bernal, A.-M.; Ruiz Torres, P.; Casanova, J.; López Facal, R., *Josep Fontana. Historia y proyecto social*, Barcelona Crítica-U. Pompeu Fabra, pp. 263-298.

⁷ Por ejemplo: M. Andrade Garrido (2000), *Ciudadanía y Educación: Un debate pendiente en Chile*, Santiago de Chile; N. Gatica (2000), «Pedagogía de la Diversidad», ponencia presentada en Seminario de Didáctica de la Historia, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

⁸ Véase: I. González Gallego, Proyecto de investigación: Comenius Action 3.1 European in service training projects. Entidad financiadora: The European commission dg. XXII. Países participantes: Portugal, España (Universidad de Valladolid, por delegación del MEC y D), Dinamarca, Grecia, Polonia y República Checa. Investigadora principal: Dra. Isaura Abreu, de la Escola Superior de Educação de Lisboa. Investigador principal en España: Isidoro González Gallego. Fecha de iniciación: 1999. Fecha de finalización: 2001. I. González Gallego (2001), *La Geografía y la Historia, elementos del medio. El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC y D. Madrid, 325 pp. de artículo propio. I. González Gallego (2001), *En clave de calidad: la Dirección escolar*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC y D, 409 pp. I. González Gallego (2004), edita los números 38 y 43 de la revista *IBER*: nº 38, *Homenaje a D. Antonio Domínguez Ortiz*, 127 pp. Editorial Graó, Barcelona 2003; nº 42, *La formación inicial del profesorado de Geografía e Historia en Secundaria*, 127 pp. Editorial Graó. Barcelona, 2004. *Algunas reflexiones sobre la Educación Cívica en la historia*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2004. I. González Gallego (2003), «La formación inicial del profesorado: tener y no tener», *IBER*, nº 38, pp. 8-43. I. González Gallego (2004), «Conceptos de base sobre contenidos procedimentales a través de la obra didáctica de Domínguez Ortiz», *IBER*, nº 42, pp. 31-70.; C. Muñoz, Labraña, investigador Asociado. «La visión de la historia escolar en el ámbito iberoamericano. Un acercamiento a las percepciones de los alumnos y profesores». GRUPO DHI-GES. Universidad de Barcelona, España. 2007, Proyecto FONIDE: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, El desafío de la Formación Ciudadana: principios para un modelo de integración curri-

Las particularidades históricas y educativas señaladas, han constituido la motivación principal que ha impulsado a un primer grupo de investigadores españoles y chilenos, convencidos de que la educación en Historia nos ofrece un inmenso campo de posibilidades en la formación ciudadana de nuestros alumnos, para iniciar una investigación sobre las realidades educativas en ambos países en este aspecto.

Conocer la situación actual, para abrir nuevos caminos en el futuro, es el principal ejercicio de esta exploración que iniciamos en el ámbito de las transiciones dictadura-democracia, pero que estimamos como seguro que arrojará una luz más general sobre las ventajas e inconvenientes de nuestros modelos educativos a la hora de enseñar historia y a la hora de aprovechar la Historia en otras materias como la Educación para la Ciudadanía, una disciplina compartida con Ciencias Sociales Geografía e Historia por el profesorado de educación secundaria. Más aún, el estudio comparado de diferentes modelos, empezando por los de España y Chile, nos proporcionará sin duda una mutua valoración externa que siempre puede contribuir a la autocrítica y a la aparición de ideas renovadas.

Sostenemos que poner en valor en el mundo educativo el análisis de las transiciones dictadura-democracia puede constituir un ejemplo de cómo *Educar en valores* y puede conducir una eficaz simbiosis de contenidos de las dos disciplinas y de cómo *Educar para la Ciudadanía* a través del *conocimiento histórico*: un esfuerzo que vaya más allá de la literalidad del contenido disciplinar y sea capaz de desarrollar habilidades y alcanzar ciertas valoraciones imprescindibles para la vida en sociedad (tolerancia, importancia del debate, respeto por las opiniones ajenas, generosidad, respeto de la diversidad, renunciaciones, búsqueda de consensos y acuerdos, alteridad, etc.). *Analizar si esto existe en las aulas, en los materiales y manuales educativos, en el profesorado, entre el alumnado, en la*

lar en Lenguaje y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB. Financiamiento MINEDUC, Chile, 2008-2009, Proyecto FONDAP: La formación ciudadana de los estudiantes al finalizar el segundo ciclo de Enseñanza Básica. A diez años de la aplicación del estudio Internacional de Educación Cívica, Chile, 2008, Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. En *GEOENSEÑANZA*, vol. 10-2005 (2). Julio-diciembre, pp. 209-218. ISSN 1316-60-77. *Revista Venezolana de Geografía y su Enseñanza*, Universidad de Los Andes. Venezuela, 2005, *Revista Social Studies*. Volume 98, Number 1, Jan/Feb 2007, Artículo: «History and Social Science Teachers' Perceptions of Their Profession: A Phenomenological Study», Translated by Ron W. Wilhelm. USA, 2007, *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Artículo: «Competencias pedagógicas generales de los profesores de historia y ciencias sociales». Editorial Graó. España. Nº 54, octubre, noviembre, diciembre 2007, La didáctica de las Ciencias sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio. Editoras: Rosa María Avila, Alcázar Cruz, María Consuelo Diez. Grupo de Investigación HUM-167. Título artículo: «Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales acerca de su Profesión. Tensiones hacia la formación Inicial». Marzo 2008.

comunidad social escolar y cómo es desarrollado, es el objetivo que nos anima. Y lo es también el conocer como lo ha abordado la política pública, expresado en sus leyes educativas. Con todo ello, podremos hacer una síntesis general de la situación en nuestros respectivos países, desde distintas miradas.

METODOLOGÍA

Objetivo general

Investigar como se produce la presencia, en el mundo escolar secundario español y chileno, del proceso de transición de la dictadura a la democracia.

Objetivos Específicos

1. Conocer las principales perspectivas historiográficas relacionadas con los procesos de transición desde su presencia en el currículo, en los textos escolares y en la legislación curricular
2. Indagar la visión que tiene el profesorado respecto a la transición y cómo la transmite en el aula en el contexto de «la Memoria Histórica».
3. Estudiar los valores y las competencias ciudadanas promovidas por el profesorado en sus prácticas educativas al enseñar esta temática.
4. Analizar la visión y las competencias adquiridas por los estudiantes acerca de la temática de estudio propuesta.
5. Distinguir las presencias e inter-influencias entre el contexto social de la escuela y la comunidad educativa para la formación ciudadana de los estudiantes, en torno a estas cuestiones.
6. Proponer inclusiones curriculares concretas en los currícula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación para la Ciudadanía, para desarrollar en los alumnos valores ciudadanos en relación con el acceso a la democracia.

Hipótesis

El estudio de los procesos de transición de las dictaduras a las democracias en el mundo escolar, no parece ser aprovechado ni para el adecuado conocimiento histórico, ni para la formación en valores democráticos, ni para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes. Un momento en el que

se está desarrollando la aplicación de una Ley de la Memoria Histórica, y en el que se ha superado el debate sobre la formación en Ciudadanía, parece el más adecuado para investigar sobre esta cuestión, con el fin de proponer inclusiones curriculares sobre lo que supone el acceso de los pueblos a la democracia.

Metodología

La propuesta parte de un análisis del «estado de la cuestión», a través de un estudio de la bibliografía específica sobre el tema, (se utilizará el programa File Marker Pro) seguido por un análisis del currículum escolar de cada uno de los países y de sus textos escolares, así como de la legislación curricular estatal y autonómica-regional según corresponda.

Efectuado lo anterior el diseño investigativo sigue una metodología de investigación de carácter cuali-cuantitativa.

La etapa cuantitativa, tiene como propósito delimitar las características y dimensiones que adquiere la presencia en el mundo escolar tanto español como chileno, del proceso de transición de la dictadura a la democracia bajo la opinión del profesorado, los estudiantes secundarios y sus familias. Para llevar a cabo estos propósitos se utilizarán tres cuestionarios: uno para el profesorado, otro para los estudiantes y finalmente un último destinado a padres y/o apoderados. Con los cuestionarios se pretenden construir cuatro escalas de resultados cognitivos: conocimiento de los contenidos, temáticas o hechos asociados a los procesos de transición, habilidades interpretativas respecto a ciertos tópicos de estos hechos o procesos y, finalmente algunas valoraciones respecto a personas, instituciones, hechos o procesos del período. Cada uno de ellos será seleccionado en función de aquellos contenidos, temáticas, hechos, procesos, personas o instituciones que a juicio de la bibliografía especializada de cada uno de los países en estudio, tienen directa relación con los procesos de transición. Para procesar la información se utilizará el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), programa estadístico informático ampliamente usado en las Ciencias Sociales, así como el clásico Excel.

La etapa cualitativa, tiene como objetivo principal comprender la visión y percepción que poseen el profesorado, los estudiantes y las familias tanto españolas como chilenas, del proceso de transición de la dictadura a la democracia, y cómo es que estas percepciones se unifican o tensionan en torno al aula, en función de las demandas de un currículum escolar ayudado por unos textos escolares. Dentro de la tradición cualitativa, la investigación optará por seguir las orientaciones metodológicas que sugiere el interaccionismo simbólico, en busca de comprender el proceso de asignación de los símbolos con significado al lenguaje y a su comportamiento en la interacción social.

Los datos de esta etapa serán obtenidos a partir de entrevistas en profundidad y focus Group a profesores, estudiantes y padres y/o apoderados, y finalmente, el levantamiento de registros etnográficos de aula y/o grabaciones de clase, según sea la cultura escolar. Para procesar la información se utilizará el programa N-Vivo, que hemos considerado el de mayor interés para investigaciones cualitativas.

El campo de aplicación que nos proponemos estudiar para el caso español, comprende un total de treinta y seis centros educativos, (lo que equivaldría a dos por Comunidad Autónoma más uno por cada ciudad autónoma) con cincuenta alumnos y tres profesores por centro, lo que nos dará una cifra claramente validable de 1.800 alumnos y 108 profesores. Todos seleccionados de manera aleatoria. Para los manuales se valorarán diez editoriales de carácter estatal y seis de carácter específicamente autonómico.

El Campo de aplicación que nos proponemos estudiar para el caso chileno, comprende un total de treinta centros educativos, (diez por cada región: Coquimbo, Valparaíso y del Bio Bio) con un promedio de cincuenta alumnos y tres profesores por centro, lo que nos dará una cifra, también claramente validable de 1.800 alumnos y 90 profesores. Todos ellos seleccionados de manera aleatoria.

Para los manuales se valorarán la totalidad de las editoriales privadas presentes en el país (en Chile no hay editoriales estatales y las privadas con presencia son 5).

Los criterios que se seguirán para la selección de la muestra y para el análisis de variables en los dos países son:

Criterios	España	Chile
Centros o establecimientos	Públicos/Privados, Urbano/Rural, Centros por Comunidad Autónoma, Privados religiosos/seglares.	Particular/subvencionados/municipales. Centros privados religiosos/seglares. Condición geográfica: Urbano/Rural.
Asignatura	Historia/Educación para la Ciudadanía.	Historia, Geografía y Cs. Sociales.
Profesorado	Mujeres/Varones. Catedráticos/Titulares/ Interinos. Edad y antigüedad.	Mujeres/Varones. Titulares/Interinos. Edad y antigüedad.
Estudiantado	Mujeres/Varones. Curso académico, Edad, Procedencia, Grupo socioeconómico familiar, Grupo cultural familiar, Titulaciones académicas de los padres.	Mujeres/Varones. Curso académico, Edad, Procedencia escolar, Grupo socioeconómico familiar, Grupo cultural familiar, Estudios de los padres.
Padres y/o apoderados	Mujeres/Varones. Grupo socioeconómico familiar, Grupo cultural familiar, Estudios. Identificación Política.	Mujeres/Varones. Grupo socioeconómico familiar, Grupo cultural familiar, Estudios. Identificación Política.
Editoriales	Editoriales estatales/autonómicas (Xerais, Barcanova, Elkartanean...), Editoriales de mercado mayoritario (Santillana, Anaya, SM)/editoriales de mercado minoritario, (Ecir, Bruño, Everest...).	Editoriales de mercado mayoritario (Santillana del Pacífico, Anaya, Mare Nostrum, Zig-Zag, Vicens Vives).

CONCLUSIONES

La novedad de la investigación, reside en que si bien aborda una temática que ha sido estudiada desde el punto de vista histórico y político, no ha recibido atención desde el mundo escolar ni español ni chileno. Además, su consecución constituye un aporte para la comprensión de la Memoria Histórica reciente, al estudiar los procesos de transición tal cual son enseñados por el profesorado y recibidos por los futuros ciudadanos que tendrán en sus manos los destinos de los países en estudio. De esta manera se resignifica la labor del profesorado como un intelectual crítico y desde ese ámbito se pretende aportar al conocimiento de la profesionalidad del profesor.

Por lo demás la investigación indaga sobre el conocimiento de los actores educativos no sólo desde el punto de vista declarativo, sino que también desde el desarrollo de las habilidades y valores asociadas a la temática. Esta tridimensionalidad contribuye al desarrollo de ciertas competencias ciudadanas que resultan importantes, si aceptamos la pretensión de que la escuela sea efectivamente un espacio de formación ciudadana.

Además, los objetivos específicos propuestos ayudan a la comprensión del contexto sociocultural de la Escuela y de cómo éste ayuda a explicar algunas decisiones y acciones que se realizan en las comunidades escolares.

Por último, una investigación como la relacionada pretende proponer aplicaciones curriculares concretas, no sólo específicas de cada país sino internacionalizables en el mundo educativo de todos los países democráticos que han vivido procesos de transición, lo que trae aparejada la posibilidad de estrechar lazos de relación, interconexión, conocimiento mutuo y soluciones compartidas en la educación de países europeos e iberoamericanos que han vivido procesos históricos similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁNDERLE, Á. & GIRON, J. (1997). *Estudios sobre transiciones democráticas, en América Latina*. Ed. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- ANDRADE MIGUEL, G. & CHRISTIAN MIRANDA, J. (2000). *El concepto de ciudadanía en educación análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile Facultad de Educación programa de doctorado en Ciencias de la Educación.
- ANDRADE, G. (1995) *Ciudadanía y Educación: Un debate pendiente en Chile*. Santiago de Chile.

- ANDRADE, M. & MIRANDA, C. (2000): *El concepto de ciudadanía en educación análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile Facultad de Educación programa de doctorado en Ciencias de la Educación.
- ARANGUREN, J. L. (1979). *La democracia establecida*. Madrid, Taurus.
- ARAYA PALACIOS, F. (2007). Educación Geográfica para la Formación Ciudadana en Chile. *Didáctica Geográfica*. Segunda Época, Nº 9. ISSN 0210-492-X. Editorial Ecir. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- AREILZA, J. M. (1975): *Diario de un ministro de la Monarquía*, Madrid.
- ATTARD, E. (1983): *Vida y muerte de UCD*, Barcelona, Planeta.
- ÁVILA, R., LÓPEZ, R., FERNÁNDEZ, E. (eds.) (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao.
- CARR, R. & FUSI, J. (1979): *España. De la Dictadura a la Democracia*, Barcelona, Planeta.
- CARRILLO, S. (1983): *Memorias de la transición*, Barcelona, Grijalbo.
- CASTELLANO, P. (2001). *Por Dios, por la Patria y el Rey: una visión crítica de la transición española*. Madrid.
- CAVAROZZI, M. (1992). Beyond Transitions to Democracy in Latin America, *Journal of Latin American Studies*, núm. 24.
- CORTINA A. & MARTÍN, E. (1994). *La Ética de la Sociedad Civil*, Madrid, Anaya.
- COTARELO, R. (Comp.) (1992). *Transición política y consolidación democrática. España 1975/1986*. Madrid, CIS.
- COX, C., JARAMILLO, R. & REIMERS, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. BID Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
- ESCOLANO, A. (2006) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Editorial Tirant lo Blanch, Valencia, España. 2006;
- ESTEBAN, J. & LÓPEZ GUERRA, L. (1979). *De la Dictadura a la Democracia*, Madrid, Universidad Complutense.
- FUENTES C. (2006). *La Transición de los militares*. Antártica 2006. También destacan La transición chilena: discursos escogidos: marzo 1990-1992. Santiago-Chile: Andrés Bello, 1992impr. 500p.
- GALLEGO, F. (2008). *Margaleff: El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona, Crítica.
- GARRETÓN, M. (1999). *Las revanchas de la democratización incompleta*. Mensaje (febrero de 1999), Santiago y «La transición chilena. Una evaluación provisoria». Documento de Trabajo FLACSO. Serie Estudios Políticos, 8 Santiago.

- GATICA, N. (2000) *Pedagogía de la Diversidad*. Ponencia presentada en Seminario de Didáctica de la Historia. Instituto de Historia. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- GIRÓN, J. (1997). *La transición democrática en el centro y este de Europa*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 1997, dos tomos, 487 pp.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M.^a (2001). La educación de la ciudadanía europea en el nuevo siglo. Un proyecto Comenius de Investigación en Ciencias Sociales. En: Estepa, J., Frier, F. y Piñero, R. (eds) *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Ediciones KRK.
- GONZÁLEZ, I. (ed.) (2001). *En clave de calidad: la Dirección escolar*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC y D.
- (2004). *Algunas reflexiones sobre la Educación Cívica en la historia Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- (2003). «La formación inicial del profesorado: tener y no tener». *Iber*, n° 38, pp. 8-43.
- GUTIÉRREZ MELLADO, M. (1983). *Un soldado de España*, Barcelona, Argos.
- HUNEEUS, C. (1985). *La Unión de Centro Democrático y la Transición a la democracia en España*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI,
- (1995). «En defensa de la transición: el primer gobierno de la democracia en Chile», *Ibero-Amerikanisches Archiv. Berlin*, 1995, 21(1-2) p. 21-55: tab, bibliogr. p. 52-55.
- (1997). «La autodisolución de la ‘democracia protegida’ en Chile», *Revista de Ciencia Política*, vol. XIX, n° 1 (1997), Instituto de Ciencia Política, Universidad Católica de Chile.
- LINZ, J. (1978). *Breakdown and Reequilibration*, Baltimore, Johns Hopkins U. Press, 1978) y vol. II: *Breakdown of Democratic Regime*, Baltimore, Johns Hopkins U. Press.
- (1978b). «The Transition from Authoritarian Regimes to Democratic Political Systems and the Problems of Consolidation of Political Democracy», traducido en *CEPCHILE. Revista de Estudios Públicos Chile*. Versión digital www.cepchile.cl.
- LÓPEZ FACAL, R. & JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (2009). Identities, social representations and critical thinking. *Cultural Studies of Science Education* 4 (DOI 10.1007/s11422-008-9134-9), Holanda.
- LÓPEZ FACAL, R. (2004). «Enseñar la historia de la gente», en Torras, J; Villares, R.; Comín, F.; Bernal, A.-M.; Ruiz Torres, P.; Casanova, J.; López Facal, R.; Fontana, J., *Historia y proyecto social*. Barcelona Crítica-U. Pompeu Fabra, pp. 263-298.
- (2006). «Comment construire une identité européenne critique en classe d'histoire», en Astolfi, J.-P.; Legardez, A. y Simonneaux, L. (coord.); Larochelle, M et Désautels, J.; Albe, V.; Lelli, L.; Jiménez Aleixandre, M.; Tutiaux-Guillon, N.; Clerc, P.; Heimberg, Ch.; López Facal, R.; Fontani, C.; Méjias, J.; Lebatteux, N.; Alpe, Y., *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Paris, ESF.

- LÓPEZ FACAL, R. (2006). «Identidades postnacionales y enseñanza», *Iber*, 47, pp. 54-63.
- MARAVALL, J. M. (1985). *La política de la transición*, Madrid, Taurus.
- MARÍAS, J., (1977). *La devolución de España*, Madrid, Espasa-Calpe.
- MARTÍNEZ, M. (1982). *La Constitución de 1978 en la historia del constitucionalismo español*, Madrid, Mezquita.
- MELIÁ, J. (1981). *Así cayó Adolfo Suárez*, Barcelona, Planeta.
- MORODO, R. (1984). *La transición política*, Madrid, Tecnos.
- MUÑOZ, C. & VICTORIANO, R. (2009). *El desafío de la Formación Ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB*. FONIDE F. 310894.
- MUÑOZ, C. (2005). «Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile», en *GEOENSEÑANZA*, vol. 10(2), julio- diciembre, pp. 209-218. Revista Venezolana de Geografía y su Enseñanza Universidad de Los Andes. Venezuela, 2005.
- (2007). «History and Social Science Teachers' Perceptions of Their Profession: A Phenomenological Study», *Social Studies*, vol. 98, n. 1, Jan./Feb 2007.
- (2007). «Competencias pedagógicas generales de los profesores de historia y ciencias sociales», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 54, octubre, noviembre, diciembre.
- MUÑOZ, C., VÁSQUEZ N. & REYES, L., (2009). *Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE N° 11-2008).
- NAVAL, C. (1995). *Educación Ciudadanos. La polémica Liberal- Comunitarista en educación*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- NOGUER, R. (1985). *Al servicio del Estado*, Barcelona, Planeta.
- O'DONNELL, G. & SCHMITTER, P. (1988). *Transiciones desde un gobierno autoritario. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. Buenos Aires, Paidós.
- OÑATE, P. (1998). *Consenso e ideología en la transición política española*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- OSORIO, A. (1980). *Trayectoria política de un ministro de la Corona*, Barcelona, Planeta.
- PARAMIO, L. (2002). *La polémica herencia de la transición chilena*, Madrid, Fundación para las Relaciones y el Diálogo Exterior (FRIDE).
- PIIE (1984). *Las Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*, vol 2 PIIE, 1º edición, Santiago de Chile.
- PORTALES, F. (2000). *Chile una democracia tutelada*. Santiago, Catalonia.

- POWELL, Ch. (2001). *España en democracia. 1975-2000*, Barcelona, Plaza Janés.
- PRESTON, P. (1986). *El triunfo de la democracia en España: 1969-1982*, Barcelona, Plaza Janés.
- PRESTON, P. (1986). *The triumph of democracy in Spain*, Londres, Methuen.
- Proyecto: HUM2007-63387. Investigadores: España: Carmen González Martínez (IP) y M^a Encarna Nicolás Marín Chile: Igor Alexis Goicovic Donoso y Bernardo Quiterio Castro Ramírez.
- REYES, L. (2000). «¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario», *Ciber Humanitatis*, n° 23. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- (2002). «Del armazón de la memoria oficial: elaboración de programas y textos de historia y Ciencias sociales. Chile 1973-2001», *Revista de Historia y Ciencias Sociales*, n° 1. ARCIS, Santiago de Chile.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M.^a (1997). «Enseñar historia desde el tiempo de larga duración», *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 14.
- SASTRE, C. (1997). *Transición y desmovilización política en España (1975-1978)*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- SECO, C. (1985). «Un capítulo histórico excepcional: el modelo español de la transición a la democracia», en *Cuenta y Razón*.
- (1991). «La transición a la democracia», capítulo II en *Historia de España. El régimen de Franco y la transición a la democracia*, tomo 12, Barcelona, Planeta.
- SOTO, A. (1998). *La transición a la democracia: España, 1975-1982*. Madrid, Alianza Editorial.
- TAURUS, A. (1983). *Al servicio de la Corona*, Barcelona, Planeta,
- TERRY, K. (1991). Dilemmas of Democratization in Latin America. Comparative Politics (october 1990). Versión española: «Dilemas de la Democratización en América Latina», *Foro Internacional*, Vol. XXI (enero-marzo, 1991), México.
- TEZANOS, J., COTARELO, R., & DE BLAS GUERRERO, A. (1989). *La transición democrática española*. Madrid. Sistema
- TUSELL, J., (1991). *La transición española a la democracia*. Madrid, Historia 16.
- (2007). *La transición a la democracia España 1975-1982*. Madrid, Espasa-Calpe.
- VALLS, R. (1983). *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia, ICE, Col. Eines de Treball.
- VERGARA LÓPEZ RODÓ, L. (1977). *La larga marcha hacia la Monarquía*, Barcelona.
- VILAR, S. (1986): *La década sorprendente*. Barcelona, Planeta.

ELABORACIÓN DE UNA FICHA PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

(Propuesta de un modelo para Educación Secundaria dentro del «proyecto TRADDEC», que estudia la transición dictadura-democracia en Chile y España)

DAVID ACEITUNO SILVA¹

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

INTRODUCCIÓN

Los manuales son uno de los soportes más utilizados en las escuelas, y probablemente, debido a su uso intensivo, tan determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje como el mismo rol docente.

Las investigaciones al respecto son muchas y van desde aquellos que abordan el libro escolar como documento histórico (Escolano, 1997), hasta aquellos que ven en él algo más que un recurso, concibiéndolo como soporte que contiene teorías didácticas, pedagógicas, y del trabajo docente, en el fondo, como una compleja red de discursos de distinto tipo (Martínez Bonafé, 2008).

Desde el ámbito educativo y didáctico existe un completo trabajo publicado en español en el año 1996 por Egil Børre Johnsen en que realiza una recopilación crítica y comparativa de la investigación relacionada con los textos escolares publicadas hasta la fecha (Børre Johnsen, 1996). Por otra parte, desde el

¹ David Aceituno Silva. Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Historia Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Máster en Cualificación Pedagógica, Universidad de Valladolid, doctorando en Investigación Educativa, Universidad de Valladolid. Becario Proyecto I+D+I «Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno Ref: EDU2009-09775». Página web del «Proyecto TRADDEC»: <http://traddec.blogspot.com>.

ámbito didáctico Rafael Valls ha publicado una serie de artículos que van desde la metodología de la investigación de los manuales escolares a su aplicación en libros de historia (Valls, 1998; 1999).

La bibliografía sobre el tema ha aumentado exponencialmente en los últimos años y cada vez más se publican más artículos sobre manuales de texto, lo que no podría llevar a pensar que queda muy poco espacio donde investigar algo nuevo. Sin embargo, a nuestro juicio, existen aún temáticas escasamente exploradas.

Una de ellas es la que nos hemos propuesto investigar, la cuál tiene un doble objetivo, por un lado elaborar una ficha de análisis de textos escolares de historia y educación ciudadana. Y por otro lado, analizar críticamente los contenidos de los manuales de historia y educación ciudadana en torno al tema de la transición dictadura-democracia.

Estos temas aportan no sólo una nueva mirada sobre la metodología de la investigación en torno a los manuales escolares, sino que pretende ser un espacio de reflexión crítica sobre lo que se está enseñando y cómo se está enseñando en las escuela desde un punto didáctico pero también axiológico, debido a su relevancia en el contexto de una educación para ciudadanía

En la presente comunicación nos centraremos en el aspecto metodológico de la construcción de nuestro modelo de ficha para analizar los manuales escolares, lo cual es parte de un proyecto I+D+I de mayor envergadura financiado por el ministerio de innovación español denominado «Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno (Ref: EDU2009-09775)», con el objetivo de dar a conocer la evolución, las testificaciones y las reflexiones que surgieron de su elaboración, y las decisiones metodológicas implicadas, en relación con la bibliografía existente.

METODOLOGÍA

Para elaboración de la ficha de análisis decidimos partir sobre un enfoque investigativo de tipo cualitativo (Mc Millan & S. Shumacher, 2005), que se sustentó sobre dos paradigmas: el primero es el denominado tecnológico, que enfoca factores como el grado de realismo de los mensajes, el rendimiento producido en el alumno, la cantidad de información transmitida o las funciones didácticas a desempeñar, y el segundo sería el enfoque hermenéutico que busca comprender los procesos de aprendizaje generados por los medios, por lo que sus objetivos de investigación se centran en aspectos como los códigos, la estructuración de los mensajes, la interacción del alumno con el medio, el esfuerzo mental invertido y en especial las actitudes hacia los medios (Prendes, 2001).

Para realizar el trabajo, y una vez seleccionado el tema de estudio, que para nuestro caso son los procesos de transición tanto en Chile como en España, se

procedió a seleccionar una muestra que sirviera para el proceso de elaboración conceptual de la ficha y las posteriores testificaciones de la misma. Fue así como se seleccionaron 2 libros de Historia de 4º de la ESO, 1 libro de educación para la ciudadanía de España y 2 libros de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2º medio de enseñanza secundaria chilena, todos de distintas editorial y publicados entre el año 2005 y 2009².

El proceso de elaboración tuvo varias etapas desarrolladas durante los meses de febrero del 2009 hasta enero del presente año.

El siguiente cuadro da cuenta de ellas:

Cuadro 1

Etapas	Trabajo realizado	Grupo Realizador	Materiales utilizados
1	Elaboración Primera Ficha	Investigadores Principales ³	Bibliografía sobre manuales, educación ciudadana, historia de la transición e investigación educativa
2	Testeo 1	Becarios proyecto ⁴	Manuales escolares chilenos y españoles
3	Reformulación de la Ficha (aspectos formales y de estructura)	Investigadores Principales	
4	Testeo 2	Becarios del proyecto	Manuales Escolares chilenos y Españoles
5	Juicio de experto	Investigadores y Becarios	Bibliografía sobre manuales y modelos de fichas de otros autores
6	Reelaboración de la ficha (aspectos didácticos y conceptuales)	Investigadores	
7	Testeo 3	Becarios	Manuales escolares chilenos, españoles y de educación ciudadana
8	Reelaboración de Ficha (aportes conceptuales para ficha de manuales de educación ciudadana)	Investigadores	
9	Juicio de Experto (en torno a la elaboración de la ficha final: conceptos, estructura, didáctica)	Investigadores principales y becarios	Bibliografía sobre manuales, educación ciudadana, historia de la transición e investigación educativa

² Pellicer, C.; Ortega, M., (2005), *Educación para la ciudadanía*, Madrid, ESO Santillana (La casa del saber); Grence, T.; Perales, A. (2008), *Historia 4º ESO Castilla y León*, Madrid, Santillana (La casa del saber); Torre, J. L de la; Osset, J. (2008), *Historia 4º ESO*, Madrid, McGraw Hill; Reyes, E; Gutiérrez, J. (2008), *Historia y Ciencias Sociales*, Santiago de Chile, Mac Graw-Hill Interamericana; Cembrano, D.; Cisternas, L. (2007), *Historia y Ciencias Sociales 2º medio*, Editorial Zig-Zag.

³ Doctores Isidoro González Gallego (UVA, España), María Sánchez Agustín (UVA, España) y el profesor chileno Doctor Carlos Muñoz Labraña (UDEC, España).

⁴ Doctorandos Rosendo Martínez (España), Cristian Opitz (Chile), David Aceituno (Chile).

La elaboración inicial de la ficha fue realizada por los investigadores principales quienes determinaron su organización, la selección de conceptos y preguntas más adecuadas para el tema en estudio en una primera etapa.

Los testeos fueron realizados por los becarios y tenían la finalidad de probar la ficha directamente con los manuales, con el fin de detectar si los conceptos, las preguntas, y su desarrollo en general daba los resultados esperados. Estos se realizaban no sólo completando la ficha, sino — también mediante reuniones con el fin de socializar el desarrollo del trabajo — lo que nos permitía agregar observaciones que luego eran transmitidas a los investigadores principales para su discusión y debate en la reelaboración⁵.

Los juicios de expertos, (como les denominamos), tenían como fin no sólo debatir sobre la ficha sino también, someterla a la crítica bibliográfica correspondiente con el tema, mediante tablas comparativas, donde podíamos visualizar de mejor forma los conceptos seleccionados, las preguntas de la ficha y lo que proponían otros autores. Con esto podíamos dar lecturas más frescas o distintas perspectivas a las ya hechas por los autores de la ficha. Se comparó pregunta por pregunta en base a los criterios señalados por los autores consultados (Prendes, 2001; Valls, 2007, Méndez, 2001), entre los que se encontraban: grado de correspondencia entre el conocimiento historiográfico y el escolar, la función asignada a la historia enseñada en relación con el alumno, los modelos didácticos y educativos prioritariamente usados y la legibilidad y estructuración del contenido

Por último, la reelaboración consistía en corregir la ficha considerando los aportes entregados por el testeo, el juicio de experto y las observaciones que surgían en la puesta en común de la ficha, que se realizaba cuando se reunía el grupo de trabajo en pleno o en pequeños grupos cada mes.

RESULTADOS

El resultado del trabajo de los investigadores principales en la Etapa 1 (para ver las distintas etapas de la investigación véase cuadro 1) fue la creación de la ficha «base» que como detallamos a continuación poseía 6 apartados los cuales correspondían a:

A. Referencias Bibliográficas, el cuál se refiere a todos los aspectos formales del análisis (nombre identitario del libro, medidas del libro, autores, periodo de estudio que abarca, porcentaje dedicado al tema en estudio, etc.).

⁵ Las reuniones se realizaron las quincenas de cada mes desde febrero hasta diciembre del 2009. Desde Enero del presente año las reuniones se hacen semanalmente, debido a que la ficha ya se encuentra en su etapa final.

B. Análisis de contenido. En este apartado se pretendía hacer un foco sobre distintos aspectos del contenido: saber qué hechos generales son abordados en el libro, los principales conceptos usados en relación con el tema en estudio, los principales protagonistas, las interrogantes propuestas por el autor y sus respuestas respecto al tema, la especialidad y temporalidad en relación con el tema en estudio, la concepción historiográfica y las tesis central del autor respecto a la transición y su relación con la bibliografía.

C. Fuentes y soportes. En este punto se analizaban de manera más específica las fuentes primarias y secundarias usadas y su función didáctica dentro del libro de texto (si sirven de motivación, información, para despertar actitudes, etc.).

D. Actividades. De la misma manera que en las consideraciones anteriores se analizan las actividades propuestas y su función didáctica dentro del libro de texto así como su relación con los conceptos propuestos por el autor.

E. Análisis de imágenes. Como se sabe las imágenes son un tema muy estudiado actualmente en los manuales, por lo tanto esta cuestión no podía estar fuera de la ficha. Su análisis partía desde aspectos muy formales, como las medidas de la imagen y el tipo al que correspondían o la descripción de los pies de foto, hasta identificar la función didáctica que poseen en relación con los conceptos.

F. La evaluación. Si bien es el último punto a tratar en la ficha, se considera tan relevante como los otros apartados, ya que a través de ella se puede percibir los objetivos de aprendizajes que tienen los autores de los manuales al determinar qué se quiere evaluar y que instrumentos ocupa⁶.

Como se observa, la ficha original era de tipo «maximalista», lo que quiere decir que tenía la intención de agregar la mayor cantidad de variables de análisis con el fin de comprobar luego si era capaz de utilizarse de manera eficiente y de calidad.

Pero en la Etapa 2, como señalamos anteriormente, se aplicó la ficha a dos libros, uno de ellos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2º medio Chileno (Reyes & Gutiérrez, 2008) y el otro correspondiente a 4 de la ESO de Historia (Grence & Perales, 2008), los resultados de esta aplicación generaron dos modificaciones importantes a la ficha.

La primera tenía relación con el modo en que se muchas de las preguntas fueron formuladas y los resultados que éstas nos ofrecían, ya que si bien entre-

⁶ Lamentablemente por cuestiones de espacio, no podemos presentar aquí cada propuesta de ficha en extenso, sin embargo el estudio completo y en detalle se encuentra en etapa de realización como parte de mi tesis doctoral sobre el análisis de manuales escolares y la visión de la Transición en España, la cuál esperamos en el futuro presentar a la comunidad científica.

gaban alguna información, ésta escondía y limitaba los resultados más interesantes y complejos. Veamos un ejemplo:

Cuadro 2

B. ANÁLISIS DE CONTENIDO											
B3. Conceptos claves (marca con un número la cantidad de veces que aparece el concepto)	Concepto		Nº		Pág.						
	Consenso				Reforma			Referéndum			
	Acuerdo				Proceso			Dictadura			
	Pacto				Democracia			Ruptura			
	Burguesía				Revolución			Régimen			
	Sindicatos				Iglesia Católica			Ideología			
	Movimientos estudiantiles				Partidos políticos			Constitución			
	Monarquía constitucional				Agentes de cambio			Sociedad Civil			
	Memoria				Gob. militar			Junta militar			
	Gobernabilidad				Nación			Estado			
	Comunismo				Marxismo			Amnistía			
	Comunista				Marxista			Trotskista			
	Otros:										

Como se observa en el cuadro 2 lo que se le solicita al investigador que completa la ficha es que marque los conceptos que aparecen el texto y la página en la cuál aparece. Sin embargo, luego de aplicada la ficha se evidenció que, si bien se puede hacer una cuantificación de las veces en que aparece un concepto, ello deja fuera una serie de aspectos como, por ejemplo, el contexto en el que se usa el concepto, ya que no es lo mismo usar el concepto de «democracia» por sí solo que colocar «democracia participativa», directa, o aun más distante, «democracia protegida», concepto que tanto se uso en la dictadura chilena. Por lo tanto para complementar esta parte, se anexó una sección nueva (Etapa 3) donde se pueden hacer comentarios, y reproducir los textos más relevantes con el fin de contextualizar determinados conceptos. Con esto, ya no sólo se cuantificaría sólo la regularidad con que aparecen los conceptos, sino que además se incluirían las implicancias conceptuales e ideológicas del uso de determinados conceptos.

El segundo resultado evidenciado de la aplicación de la ficha está muy ligado con uno de los objetivos principales del proyecto, que es determinar qué visiones se tienen del proceso histórico que denominamos **«Transición»** cómo

se enseña a los estudiantes a través del libro de texto escolar, y que dice relación con analizar cómo se presenta la llegada de la transición al país. Es por esto, por lo que se había creado una sección donde podíamos ver de una mirada como proponían el desarrollo de la transición dictadura-democracia, como se ve en el ejemplo del cuadro 3. Sin embargo, una vez más sólo nos quedábamos en listar hechos, sin tener la posibilidad de comentar o agregar apreciaciones sobre el asunto que completasen luego una mejor sistematización de la información.

Para esto se crearon dos nuevos mecanismos en la ficha, uno de ellos, como señalamos anteriormente, fue un apartado donde se pudiesen reproducir los textos más relevantes, que sirvieran para su posterior procesamiento, y el segundo fue agregar una columna extra para agregar los comentarios en apostillas para facilitar su interpretación posterior (Etapa 3).

Cuadro 3

B. Análisis de Contenido	
B1. Nombre identitario del texto	Historia y Ciencias Sociales 2º Año medio.
B2. Hechos históricos del periodo que se consideran en el libro	1.- Bombardeo a la moneda, 11 de septiembre 1973. 2.- Junta militar asume el poder. 3.- Se declara nueva constitución en 1980.

Como queda en evidencia con estos dos casos, la disyuntiva sobre qué método es mejor usar, deja en claro que para este tipo de trabajo, especialmente los de tipo histórico con un fuerte carácter interpretativo y conceptual, se debe apostar por trabajos más cualitativos y flexibles para integrar junto a la recopilación de la información una mayor cantidad de comentarios e ideas que surgen en la lectura y aplicación de la ficha, ya que estas son las que enriquecen y completan la mirada más «fría» de los apartados de la ficha más «cuantitativos».

Tras la Etapa 4 donde se testificó con dos nuevos manuales (De la Torre & Osset, 2008; Cembrano & Cisternas, 2007), se procedió en la Etapa 5 a someter a la ficha a juicio de experto mediante tablas comparativas y análisis por pregunta.

Un primer resultado fue también muy interesante, ya que si bien la mayoría de los apartados cumplían de manera directa con los requerimientos de contenido histórico, el aspecto didáctico, debía sólo intuirse en algunos puntos (por ejemplo en el apartado de evaluación y actividades). Sin embargo... ¿no había ningún punto específico para sistematizar las características didácticas del libro de texto!. Por ello, se agregó un apartado más (Etapa 6) que establece un foco

específico sobre la didáctica y que nos ayudaría a sistematizar aspectos tales como qué modelo y paradigma educativo representa, los tipos de conocimiento que promueve, el grado de interacción profesor-alumno que provoca, la explicitación de finalidades didácticas y el grado de correspondencia entre el conocimiento histórico y el conocimiento escolar, entre otros.

En la Etapa 7 se incorporó al testeo un libro de Educación Ciudadana español (Pellicer & Ortega 2007). De nuevo los resultados fueron importantes tanto desde el punto de vista de la estructura de la ficha como desde los aspectos conceptuales. Y ello nos llevó a hacer las siguientes modificaciones (Etapa 8):

Primero se evidenció que la organización de la ficha en seis apartados la convertía en un instrumento técnico demasiado prolijo, lo que hacía que al procesarla se diluyera en muchas partes la información, (había que tener en cuenta, además, el paso hacia la informática en el procesamiento de los datos), por lo cuál se agruparon las preguntas en tres grandes ítems, que facilitarían así, como decimos, su posterior sistematización:

1. *Descripción bibliográfica o interna del manual*, que sistematiza las características formales del manual (autores, nombres, temas que aborda, etc.).

2. *Análisis del contenido*, donde se analizan los contenidos y soportes del mismo, tanto escritos como a través de imágenes.

3. *Análisis didáctico*, en el cuál se sistematizan los aspectos didácticos y educativos involucrados en su diseño de manera general, además de analizar las actividades y evaluaciones que propone.

Y en segundo lugar, nos dimos cuenta de las dificultades conceptuales que se presentan, por una parte, si los conceptos que se usan para clasificar determinados hechos históricos, didácticos y educativos, son los más pertinentes, y si en realidad podían reflejar adecuadamente lo que se propone en los distintos manuales, o por otra parte, si el listado de conceptos propuestos en vez de esclarecer al investigador sobre qué mirar en el libro de texto, podía condicionarle. Por último, vimos también la necesidad de incorporar, de manera específica y diferenciada, conceptos de educación ciudadana que hicieran pertinente la ficha también para analizar este tipo de contenidos en manuales escolares.

Estos problemas se resolvieron haciendo nuevas modificaciones a la ficha a partir un nuevo juicio de experto (Etapa 9) donde se consultó bibliografía específica sobre los conceptos de transición (Linz, 1986; Ortiz, 2004) , y en especial, con el aporte conceptual y de investigación del trabajo realizado en el proyecto sobre educación ciudadana financiado por el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación de Chile FONIDE F. 310894, y en la cual participaron uno de los investigadores principales y un becario de nuestro proyecto.

En este momento la ficha se encuentra en su etapa final de revisión, agregando los conceptos más pertinentes según este juicio de experto, reduciendo y eliminando las preguntas que entregan información redundante y reorganizando un apartado final que ayude a sistematizar toda la información interpretada.

DISCUSIÓN

Como señalamos al comienzo, la investigación al respecto ya es abundante, sin embargo, creemos haber podido comprobar que una acuciosa mirada sobre los instrumentos que utilizamos para abordar estos temas deja en evidencia que se requiere una mirada mucho más crítica.

Para nuestro caso en particular, pudimos evidenciar cómo aspectos tan sencillos como la manera en que nos preguntamos sobre determinados datos puede condicionar de manera importante los resultados, haciéndolos más o menos útiles, y ello afecta también a los conceptos que usamos, lo que puede facilitar o dificultar y aún tergiversar, la interpretación de lo que el autor quiere transmitir.

En este sentido, consideramos que muchas de las fichas que existen o se han elaborado para evaluar manuales de textos sólo se quedan en recopilar de manera cuantitativa la información. Por otra parte, consideramos también que se tiende a elaborar fichas que, sin prestar mucha atención a lo que «realmente» dice el texto, agrupan y clasifican de manera apriorística sus intenciones encasillándolos en modelos y/o paradigmas, que muchas veces no parecen coincidir con la interpretación adecuada de sus contenidos.

Nuestra ficha y la explicitación de su elaboración, pretende ofrecer una aportación metodológica, con el fin de evidenciar cómo el testeo minucioso, el juicio de expertos y la reflexión a la luz de los distintos autores, puede generar una ficha de mayor calidad, sin caer en análisis excesivamente extensos, como nos sucedió en la primera etapa de nuestro trabajo.

Aún queda mucho más para el debate porque, a nuestro juicio, siguen siendo escasos los trabajos que abordan el tema de la metodología para el análisis de los usos del manual en las aulas. Esta será una cuestión que pretendemos confirmar, (todo lo «definitivamente» que puede decirse de una investigación científica) en una segunda etapa del proyecto. Pero estimamos que esta cuestión (la de llegar a modelos de «ficha» validables para el análisis de manuales) resulta muy relevante para la investigación didáctica y podría sorprendernos en sus resultados, especialmente si pensamos en las funciones que asume el manual en la interacción con el profesor y el estudiante.

Por último, pero no menos relevantes, estimamos importante la necesidad de abordar en el estudio de los manuales los temas emergentes de la sociedad

actual, y cómo se nos presentan en los distintos soportes que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, como señalan Schissler y Soysal :

Los textos no sólo entregan conocimientos; representan lo que generaciones de alumnos aprenderán sobre sus propios pasados y futuros, como también las historias de otros. En los textos, encontramos lo que la sociedad desea transmitir a la próxima generación [...]. El análisis de textos es un excelente medio para captar los parámetros sociales y políticos de una sociedad dada, sus preocupaciones sociales y culturales, sus ansiedades y temores. [...] Los textos de historia, geografía y educación cívica, aunque simplificados, nos muestran la organización temporal, espacial y discursiva básica de las regiones, de las naciones y del mundo (Schissler & Soysal, 2005).

En nuestro caso, y estando aún en una etapa inicial, ya hemos podido observar resultados muy interesantes para el tema de «la transición» en España y Chile, que no procede abordar en esta comunicación por cuestiones de espacio y objetivo, pero que dan cuenta de material valiosísimo sobre cómo se reproducen prejuicios, se consolidan ideologías, o se distorsionan acontecimientos, los cuáles, son reproducidos normalmente día a día, en ocasiones por profesores poco críticos y absorbidos por alumnos tratados como meros receptores de información.

Todo esto será posible, sólo, como hemos dicho anteriormente, si se sigue siendo riguroso en el diseño de los instrumentos de análisis, y profundizando en la discusión de ellos, como hemos intentado reflejar en esta pequeña aportación sobre «metodología para el diseño de una ficha para el análisis de manuales escolares»

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BØRRE JOHNSEN, E (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- ESCOLANO BENITO, A. (dir.). (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- LINZ, J. J. (1986). Del autoritarismo a la democracia. *Revista de Estudios Públicos*, Nº 23.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Sociedad de Sociología de la Educación*, volumen I, número 1.
- MC MILLAN, J. H. & SHUMACHER, S. (2005) *Investigación educativa. Una Introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- MÉNDEZ GARRIDO, J. M. (2001). Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares. *Agora digital*, Nº. 2.

- ORTIZ HERAS, M. (2004). Historiografía de la transición. La transición a la democracia en España. Historia y fuentes documentales. *VI Jornadas de Castilla La Mancha sobre investigación en archivos*. Guadalajara, Anabad-Castilla La Mancha, pp. 223-240.
- PRENDES ESPINOSA, M. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Revista Pixel-Bit* N° 16. <http://www.sav.us.es/pixelbit/anteriores.html>.
- SCHISLER, H. & SOYSAL, Y. (eds.) (2005). The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition. Oxford: Berghan Books. pp. 7-8. Citado por: S. Phippou. La investigación sobre textos de ciencias sociales: ¿Qué hay en ella para los profesores? Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales Seminario Internacional. MINEDUC Santiago de Chile, 2009.
- VALLS MONTES, R. (2007). Fuentes y referentes del saber escolar: Los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración. En R. M. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurra, E. Fernández de Larrea (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, pp. 499-512.
- MANUALES UTILIZADOS PARA LA TESTIFICACIÓN
- CEMBRANO, D.; CISTERNAS L. (2007). *Historia y Ciencias Sociales 2º medio*. Editorial Zig-Zag.
- GRENCÉ, T.; PERALES, A. (2008). *Historia 4º ESO Castilla y León*. Madrid: Santillana (la casa del saber).
- PELLICER, C.; ORTEGA, M., (2005). *Educación para la ciudadanía*. ESO Santillana (La casa del saber). Madrid.
- REYES, E; GUTIÉRREZ, J, (2008). *Historia y Ciencias Sociales* Santiago de Chile: MacGraw-Hill Interamericana.
- TORRE, J. L. de la; OSSET, J. (2008). *Historia 4º ESO*. Madrid: McGraw Hill.

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE ESPERANZAS Y TEMORES DE LOS JÓVENES EUROPEOS A PARTIR DE LA UTILIZACIÓN DE METODOLOGÍAS HÍBRIDAS

CLAUDIA VALLEJO Y MONTSERRAT OLLER

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

La investigación¹ que se presenta es un proyecto europeo llevado a cabo entre el 2008/2009 y realizado conjuntamente por el Reino Unido, Polonia, Turquía y España (con la participación de Cataluña y Córdoba)². El marco en el que se inscribe la investigación tiene en cuenta que los jóvenes crecen en un mundo complejo y rápidamente cambiante en el que para la construcción de una ciudadanía europea configurada a partir de identidades diversas es necesario tener en cuenta la realidad del entorno en el que viven a distintos niveles (local, regional, estatal, continental y global).

Para los jóvenes del siglo XXI los problemas locales y globales son solo comprensibles si se incluyen en un contexto mundial más amplio, no obstante, sabemos poco sobre su interés en estas cuestiones y sobre como están preparados para comprometerse con los procesos democráticos para conseguir un cambio. La investigación se inscribe, pues, en este marco de referencia.

El estudio se llevó a cabo en dos fases:

- Fase 1 (2008)

Se investigan las preocupaciones de los jóvenes británicos, polacos, españoles y turcos, de 10, 14, 17 años, respecto su futuro personal, local y global, cen-

¹ *Citizens of the future: the concerns and actions of young people around current European and global issues* es un proyecto europeo que forma parte de *European Collaborative Research Projects (ECRPs) in the Social Sciences*, coordinado por la *European Research Foundation* y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (SE J2007 29191-E). El equipo de investigación de Cataluña estaba formado por M. A. Dooly (coord.), E. Collados, A. Luna, M. Oller, C. Vallejo y M. Villanueva.

² La presente comunicación se basa en la metodología y datos obtenidos en Cataluña.

trándose en cuestiones como los procesos democráticos, la pobreza, el paro, los derechos humanos, el medio ambiente y el conflicto. Se pretendía determinar si son optimistas o pesimistas y si están dispuestos a trabajar por el cambio y a comprometerse en la participación social.

La finalidad de indagar respecto estas cuestiones radicaba en la obtención de datos que permitiesen en el futuro formar a los jóvenes para preparar su intervención en una Europa que cambia rápidamente.

- Fase 2 (2009)

Se investigó el desarrollo del comportamiento pro-social, altruista en los jóvenes. Junto con la educación para la ciudadanía debe contemplarse la enseñanza de habilidades sociales, la participación y la acción comunitaria, aspectos que contribuyen en la construcción de un capital social y cultural.

DESAFÍOS DEL PROYECTO

El proyecto planteaba una serie de particularidades que repercutieron en las decisiones sobre los procedimientos metodológicos y de análisis.

- Una de ellas fue la situación de los investigadores: el proyecto estaba formado por equipos de cuatro países distintos, provenientes además de distintas disciplinas –didáctica, psicología social, ciencias de la comunicación– cada uno con visiones distintas sobre la forma de abordar el cometido y los métodos más idóneos para ello.

- Por otra parte, el diseño original del proyecto estuvo a cargo de un equipo, y por razones de financiamiento, pasó a ser gestionado por otro equipo con un estilo y visión totalmente diferente, lo que acarreó dificultades a la hora de plantearse los métodos y las formas de analizar los datos.

- Lo anterior, sumado al considerable volumen del corpus, planteó la necesidad de formular un ‘*nexus*’ que abarcara todos estos requisitos y visiones y permitiera a cada equipo suficiente maniobrabilidad como para sacar el mayor rédito posible a la investigación de acuerdo a sus planteamientos e intereses.

- Un objetivo era acceder a las representaciones de los estudiantes y analizarlas conservando sus múltiples matices y evitando generalizaciones que las empobrezcan o conviertan en categorías rígidas o estandarizadas. Uno de los obstáculos concretos que se consideraron fue que la interrogación directa –más aún delante de sus pares– por asuntos sensibles como la inmigración, la convivencia o la alteridad puede derivar en respuestas «políticamente correctas» (González, Henríquez, Pagès & Santiesteban, 2009) o al contrario, pretendidamente «incorrectas» que no necesariamente reflejen el pensamiento de sus enun-

ciadores ni la complejidad de elementos que las informan y que incluyen experiencias personales, discursos sociales, estereotipos, prejuicios, etc. que influyen de manera significativa en dichas representaciones.

- Se buscaba acceder tanto al ‘qué’ como al ‘cómo’ y ‘por qué’ de las cuestiones investigadas y los datos obtenidos, promoviendo la emergencia y recolección de las razones y argumentos que motivaron sus decisiones.

- Finalmente, y desde una perspectiva de investigación-acción –definida por Álvarez & Jurgenson (2003) como «una intervención en pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y el examen minucioso de estas intervenciones», se pretendía retornar los hallazgos a la comunidad educativa y plantear posibles dinámicas para trabajar estas temáticas socialmente relevantes aprovechando el conocimiento obtenido por el proyecto y el contexto específico de cada grupo.

Por todo lo anterior, era de vital importancia que tanto los instrumentos de recolección como de análisis permitieran conservar toda la riqueza y autenticidad de los datos, condición clave de cara a utilizar las perspectivas propias de los alumnos como base para una pedagogía crítica que sirva para formar futuros ciudadanos.

Using the students’ own perspectives as a basis for interrogation, teachers may be able to guide their students (and themselves) towards alternative perspectives.

Unveiling the dominant hegemonies, questioning both the ruling and the subordinate ideologies, making connections between the different narratives at the local, national and global levels, and giving voice to those discourses that have been silenced are important steps that uncover the power relations which determine the nature of intercultural interactions amongst individuals or amongst groups. (Guilherme 2007:78, en Dooly 2010:11).

Estos planteamientos tienen directa relación con el diseño de instrumentos y métodos, pues los medios escogidos para acceder a estas representaciones y las características del entorno en que se aplican pueden condicionar el nivel de veracidad de las respuestas. En este punto debemos clarificar que no se pretendía alcanzar una «verdad pura» de los datos, pues consideramos que el analista siempre influye en el proceso y los actores objeto de su estudio, en una relación de condicionamiento y co-construcción de significado. Con «veracidad» nos referimos a captar toda la riqueza y complejidad de dichas representaciones.

Por todo lo anterior y, tras examinar diferentes metodologías utilizadas en investigaciones en Ciencias Sociales, se planteó la necesidad de una aproximación metodológica abierta y heterogénea que permitiera a los participantes

expresar sus ideas y preocupaciones de diversas formas y en distintos contextos y a los equipos investigadores escoger aquellos enfoques metodológicos más acorde con sus intereses y perfiles. Es por esta razón que este equipo de investigación utilizó un enfoque semi-experimental orientado a dejar que los estudiantes participasen en varias tareas diseñadas para hacer surgir las cuestiones socialmente vivas que se buscaba conocer, en lugar de limitarse a hacer que respondan a preguntas directas planteadas por el investigador.

Lo que se pretende en esta comunicación es, a la luz de esta experiencia, reflexionar sobre las particularidades y limitaciones de un proyecto concreto en didáctica de las Ciencias Sociales, y las diversas opciones y consideraciones que se presentaron respecto al enfoque metodológico y el tratamiento de los datos. Se trata en este sentido de un ‘case study’ sobre la conveniencia de escoger ciertas metodologías y enfoques de investigación y sus ventajas o desventajas.

JUSTIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación presentaba una cierta originalidad en cuanto a su enfoque enmarcado en un contexto europeo. Para ello si bien se partió de la información obtenida en grupos-clase de los estudiantes de Cataluña, también dio lugar a considerar la interacción entre ellos y los jóvenes de otros países participantes. Los resultados obtenidos fueron comparados por género, edades y, posteriormente, por países.

La información que se pretendía recabar se centraba en las representaciones que tenían los alumnos sobre distintas temáticas consideradas socialmente relevantes, y su disposición pro-social para intervenir sobre estos temas en el futuro. Para ello, se utilizaron los instrumentos siguientes:

- Cuestionarios
 - Preguntas cerradas con tres o cinco opciones de respuestas
 - Preguntas abiertas de desarrollo
 - Las respuestas se codificaron por temas emergentes
- Focus groups con estudiantes
 - Se seleccionó tres o cuatro alumnos de cada grupo
 - El objetivo básico era profundizar en las respuestas obtenidas en los cuestionarios
- Juego pro-social (*Ultimátum Game*)

- Entrevista grupal con el profesorado³ del área de Ciencias Sociales y de Educación para la Ciudadanía
- El objetivo era contextualizar la información obtenida con los alumnos.

En la aplicación de cada uno de los instrumentos descritos se tomaron medidas específicas para garantizar niveles de confiabilidad:

- La recolección siempre fue realizada por más de una persona, para contrastar observaciones.
- Todas las intervenciones fueron documentadas (audio y video) previa autorización de los participantes.
- *Cross-checking* del vaciado de resultados y triangulación: cada vaciado se realizó por más de una persona (dos y una tercera que revisaba), para triangular.
- Dado que el análisis considera el contexto de los individuos como relevante para el proceso de creación de significado, en cada intervención se recopiló información del contexto y entorno relevante (características del centro, aula y grupo, condiciones de recolección, número de alumnos, profesores e investigadores implicados, etc.) que luego fue utilizada en la línea de lo que Díaz de Rada & Velasco (1997:220) han señalado como la importancia de la «información localizada».
- Otro aspecto a destacar es que el análisis de los datos recogidos mediante estas herramientas –especialmente de las preguntas abiertas del cuestionario y el juego social– fueron analizados desde una perspectiva émica, aplicando los preceptos de la «Grounded Theory» (Glaser & Strauss 1967, Glaser 1992, Kelle 2005). Es decir, se realizó un acercamiento inductivo en que las categorías de análisis no fueron establecidas a priori y desde fuera, sino que el análisis «emergió» de los propios datos. Así, a partir de las propias respuestas de los estudiantes se fueron identificando una serie de categorías que grafican sus miedos y deseos. Ello nos permitió analizar el corpus del proyecto dentro de un paradigma del significado como ‘socialmente construido’, que sitúa los datos dentro de un determinado contexto y evita establecer «filtros» a través de nociones y categorías preconcebidas e impuestas por el investigador (Dooly, 2010). El uso posterior de herramientas como los *focus groups* o las reuniones

³ En el caso de Cataluña, participaron representantes del CEIP Bellaterra, CEIP Fontetes de Cerdanyola del Vallès, IES Arraona de Sabadell e IES Vicenç Plantada de Mollet del Vallès, a los que agradecemos su colaboración.

grupales apunta en este mismo sentido de permitir a los jóvenes construir sus propios significados.

EL ULTIMATUM GAME (UG): UN INSTRUMENTO, MÚLTIPLES POSIBILIDADES

Una parte de la investigación consistió en un juego de rol diseñado para profundizar en el desarrollo del comportamiento pro-social, altruista de los jóvenes participantes en el estudio. Este juego de rol se basó en uno utilizado en economía experimental, desarrollado por primera vez en 1982 (Güth et al. 1982) y ha sido utilizado principalmente con adultos para explorar los conceptos de negociación y reciprocidad.

El juego consistía en ofrecer una suma de dinero a los estudiantes agrupados por parejas. Un miembro era el poseedor del dinero y se le pide que lo reparta con su compañero en la proporción que el primero le quiera dar, por tanto se lo repartían según el criterio del que tenía el dinero. La cantidad de la que disponían era diferente de acuerdo con la edad, pero suficiente para mantener la motivación de los estudiantes para jugar. El que recibía el dinero debía decidir si acepta o rechaza la cantidad ofrecida por su compañero. En el caso de mostrar su desacuerdo los dos participantes no recibirían ninguna cantidad y el dinero retornaba a «la banca». El UG es importante desde el punto de vista sociológico, porque ilustra la falta de voluntad humana a aceptar la injusticia y la desigualdad social.

La premisa teórica del juego es que cada uno tratará de maximizar sus propios intereses o beneficios, según sea el que está ofreciendo dinero o el que lo recibe. Henrich et al, 2004 y Oosterbeek et al, 2004 implementaron este juego entre adultos e indican que la mayoría de las ofertas presentadas se da entre el 40 y el 50%, mientras que las ofertas del 20% o menos suelen ser rechazadas ya que se prefiere no tener nada a aceptar una distribución percibida como injusta.

En el estudio, el UG se aplicó en una primera fase presencial en la que los niños y jóvenes jugaron en parejas con los compañeros de la misma clase, y en una segunda fase en que jugaron virtualmente con una pareja de su misma edad pero de otra ciudad del propio país, así como con otra persona de otro país. Los resultados obtenidos indican que la mayoría de las personas hicieron ofertas más generosas de lo que inicialmente se podría predecir (Ross & Dooly, 2010).

El UG realizado en este estudio posee algunos aspectos que lo diferencian de los descritos anteriormente (Henrich et al, 2004; Oosterbeek et al, 2004). Una de ellas es el hecho de realizarse con niños y jóvenes en lugar de adultos,

y otra es el hecho de que una vez acabado el juego –oferta y aceptación o rechazo del dinero–, se preguntó a los estudiantes las razones respecto a las decisiones tomadas y cual era su percepción sobre los resultados.

METODOLOGÍAS HÍBRIDAS

Dado que el volumen y la variedad de datos recolectados proveía de un corpus lo suficientemente amplio como para permitir análisis cuantitativos significativos, y el grado de detalle de muchos de estos datos permitía un análisis cualitativo minucioso, un aspecto clave fue considerar la emergencia de métodos y enfoques flexibles que escaparan de una noción fija de la dualidad y oposición cuantitativo/cualitativo, combinando las ventajas de ambos y aminorando sus puntos débiles. Por otra parte, como ya hemos señalado, este proyecto no puede situarse dentro de una disciplina académica concreta porque nace de la unión de varias, y por lo mismo se incorporaron herramientas analíticas de varios campos (psicología, didáctica, entre otros). Esta combinación dio como resultado un enfoque híbrido. A partir de esta condición, exploramos la idea de la «hibridación metodológica» también en lo que respectaba a la recopilación y análisis de los datos.

El ‘ESRC National Centre for Research Methods’ define los métodos híbridos en la investigación en Ciencias Sociales como:

Methods which take quantitative data and develop an analysis reliant on more qualitative approaches, or vice versa; methods which are more commonly associated with a quantitative or qualitative tradition, and where new hybrid approaches are (re)emerging; and methods which defy a quantitative/qualitative categorisation.

Aunque la implementación puede ser más difícil, las metodologías híbridas permiten combinar la potencia de varios métodos preservando los puntos fuertes de cada uno pero a la vez ampliando su horizonte hacia descubrimientos nuevos o más profundos. En ese sentido, se dice que poseen u otorgan datos de una granularidad más fina, lo que permite a un conjunto heterogéneo de investigadores, como era el caso de este proyecto, explorar aquellos aspectos que más les interesen y luego contrastar sus hallazgos con los de los otros equipos, enriqueciendo los resultados.

Los resultados de las cuatro actividades –cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, focus groups, juegos sociales en parejas presenciales o a distancia y entrevistas grupales semiestructuradas– fueron analizados cuantitativamente y cualitativamente, y se diseñaron herramientas y tablas específicas para la tabulación, el análisis y la presentación de los datos. Las tareas de análisis incluyeron la identificación de categorías para cada pregunta y tema, cuantifi-

cación de la presencia de estas categorías en cada grupo y edad, identificación de tendencias y patrones significativos sobre percepciones, opiniones y disposición a la acción.

EJEMPLO DE HIBRIDACIÓN EN EL ULTIMATUM GAME: DE UN INSTRUMENTO TRADICIONALMENTE CUANTITATIVO A UN ANÁLISIS CUALITATIVO

El ‘Ultimatum Game’ ha sido aplicado tradicionalmente para dar respuesta a la orientación y el comportamiento social de los participantes mediante un análisis cuantitativo en base a tres categorías fijas de acuerdo a las cuales se interpretan las ofertas de los jugadores:

- a) *«Individualista», cuando los jugadores ofrecen menos del 50% del dinero a su compañero,*
- b) *«Igualitario», cuando ofrecen la mitad del dinero en juego, o*
- c) *«Altruistas», cuando ofrecen más de la mitad del dinero en juego a su compañero.*

La misma categorización fija puede arrojar datos sobre si la orientación pro-social depende de variables como el género, la edad o el país de procedencia de los jugadores, permitiendo incluso afirmar que los jóvenes de un país son más individualistas y los de otro más altruistas.

Dado que esta aproximación nos parecía problemática y limitada, se decidió incorporar modificaciones tanto en la aplicación como en el análisis del juego, agregando elementos cualitativos que enriquezcan el análisis a la hora de interpretar los datos cuantitativos. De esta manera, además de recoger la información sobre montos ofertados y ofertas aceptadas y rechazadas, obteniendo cifras y estadísticas de categorías predominantes –como se había hecho hasta ahora de acuerdo al diseño original del juego–, se preguntó, y con especial interés, por las razones de cada participante para realizar dichas decisiones, lo que significa un salto respecto a los estudios anteriores que habían utilizado el UG.

Estos argumentos ‘explican’ y pueden incluso contradecir lo que, mirando simplemente los números, se hubiera interpretado como ofertas más o menos altruistas o individualistas. Así por ejemplo, jóvenes que ofrecían menos del 50% del dinero a sus compañeros describían su decisión como ‘justa’ argumentando que en este contexto de crisis se justificaba dar más o menos al otro dependiendo de la situación económica en que se encontrara cada uno (o, en caso de jugar con desconocidos, la situación de los países de proveniencia de los jugadores). Hubo también estudiantes que ofrecían todo o casi todo el dinero a sus compañeros, y se justificaban diciendo *«no necesito este dinero, si quie-*

ro algo ya me lo compra mi padre», o porque «*no sé de dónde ha salido este dinero*», o «*no lo quiero porque yo no lo he ganado*», argumentos complejos y que distan mucho de poder ser categorizados directamente como «altruistas» o «individualistas». De allí que nuestra opción fuera analizar las interacciones que se desarrollaron durante el juego mediante una aproximación tanto cuantitativa como cualitativa, considerando además las condiciones en que se desarrollaron estas interacciones y complementando con los datos obtenidos de los cuestionarios y los *focus groups*.

CONCLUSIONES SOBRE EL EMPLEO DE METODOLOGÍAS HÍBRIDAS

- Una aproximación híbrida permitió obtener una variedad de datos categorizables, clasificables, medibles y también analizables caso a caso, en relación con sus instancias de generación e interacción.
- La hibridación emerge también del tratamiento conjunto de todos estos datos.
- Dicho enfoque refleja la complejidad y riqueza de los temas investigados y permite llegar a conclusiones sobre cual es el verdadero pensamiento de los alumnos. Como plantea Dooly (2005:18): «Pedir prestado de una disciplina puede a veces ser responsable del éxito de ciertos desarrollos temáticos».
- Se conserva tanto el ‘qué’ como el ‘por qué’: se obtienen cifras y categorías predominantes, pero también las respuestas concretas de cada estudiante. En el caso de las variaciones incorporadas al juego social (UG), por ejemplo, el análisis de los resultados obtenidos permite una descripción en base a los resultados estadísticos, así como un análisis cualitativo de como los jóvenes explicaron sus acciones y comportamientos, aportando nuevos puntos de vista a los anteriores.
- Las representaciones de temas socialmente controvertidos aparecen a partir de un amplio puzzle de respuestas e interacciones proporcionado por la hibridación.
- Al no sentirse confrontados a la necesidad de dar una respuesta satisfactoria a un único instrumento o condicionada por su interlocutor y su entorno, las opiniones de los estudiantes surgen espontáneamente en la conjugación y el análisis de las múltiples interacciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J. & JURGENSON, G. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Editorial Paidós Educador. México- D. F.
- BICCHIERRI, C. & CHAVEZ, A. (2009). Behaving as expected: Public information and fairness norms. *Journal of Behavioral Decision Making*. En: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/122313381/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>
- DÍAZ DE RADA, A. & VELASCO, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- DOOLY, M. (2005). *Linguistic diversity: A qualitative analysis of foreign language teachers' category assembly*. Tesis doctoral (inérita). ISBN: B-34022-2005 / 84-689-4627-3. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=5172>
- (ed.) (2010). *Their hopes, fears and reality: Working with children and youth for the future*. Bern: Peter Lang. (TBP)
- DOOLY, M. & VALLEJO, C. (2009) «It's the thing to do»: Spanish students' intra- and international ultimatum game exchange. Proceedings from CiCe 2009 Conference, Malmö.
- ESRC National Centre for Research Methods: Hybrid and cross-over methods in social research. En: http://www.ncrm.ac.uk/training/?action=event_details&id=2340
- FEHR, E. & SCHMIDT, K.M. (1999). A theory of fairness, competition, and cooperation. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(3): 817-868.
- GUILHERME, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1): 72-90.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- GLASER, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. forcing?* Mill Valley, CA: Sociology Press.
- GONZÁLEZ, N., HENRÍQUEZ, R., PAGÉS, J. & SANTISTEBAN, A. (2009). *L'apprentissage de la Cohabitation Interculturelle a Travers l'Enseignement de l'Histoire*. Proceedings from HEP 2009 Conference, Lausanne.
- GÜTH, W., SCHMITTBERGER, & SCHWARZE (1982). «An Experimental Analysis of Ultimatum Bargaining». *Journal of Economic Behavior and Organization*, 3 (4): 367-388.
- HENRICH, J., BOYD, R., BOWLES, S., CAMERER, C., FEHR, E. & GINTIS, H. (2004). *Foundations of Human Sociality: Economic Experiments and Ethnographic Evidence from Fifteen Small-Scale Societies*. Oxford University Press.
- KELLE, U. (2005). «Emergence» vs. «Forcing» of Empirical Data? A Crucial Problem of «Grounded Theory» Reconsidered. Forum: *Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 27. En: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1001>
- OLLER, M. & VALLEJO, C. (2009). *Est-Ce que nous Preparons les Eleves pour l'Avenir qu'ils Apperçoivent?* Proceedings from HEP 2009 Conference, Lausanne.

- OOSTERBEEK, H., SLOOF, R. & VAN DE KUILEN, G. (2004). «Differences in Ultimatum Game Experiments: Evidence from a Meta-Analysis». *Experimental Economics* 7: 171-188.
- ROSS, A. & DOOLY, M. (2010). Young people's understanding of equity and fairness. En A. Ross & Dooly, M. (eds.), *What's fair? Young Europeans' constructions of equity, altruism and self-interest*. Bellaterra: Servei de Publicacions UAB. (TBP).
- VALLEJO, C. & OLLER, M. (2010). Third world solidarity and 'my world' insolidarity: Working with the Wide Spectrum of Students' Attitudes towards Others. En Dooly, M. (ed.), *Their hopes, fears and reality: Working with children and youth for the future*. Bern: Peter Lang. (TBP)
- VAN AVERMAET, E. & MCCLINTOCK, C. G. (2006). Intergroup fairness and bias in children. *European Journal of Social Psychology*, 18: 407-427.

INVESTIGAR LA PARTICIPACIÓN¹

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

INTRODUCCIÓN

Una de las principales líneas que, desde hace unos años, se viene desarrollando en el seno del Grupo de Investigación DIE² se centra en el estudio de la enseñanza de la participación, especialmente desde la perspectiva de los docentes. El hecho de que nos centremos en este contenido se justifica por la importancia que, desde nuestro punto de vista, tiene para la formación de una auténtica ciudadanía democrática (García Pérez y De Alba, 2007 y 2008)³ y por la ausencia que hemos constatado del mismo en diversos ámbitos, como puede ser el de la propia Área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (De Alba y García Pérez, 2008). Dicha línea comenzó a desarrollarse durante los años 2004 y 2005 y terminó por consolidarse en 2006 con la aprobación del proyecto de investigación: (I+D+I) *Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana*. El trabajo en este proyecto se ha extendido a lo largo de tres años. En este momento, una vez finalizadas las fases fundamentales del desarrollo del mismo, comenzamos a recoger los primeros frutos y resultados del proceso.

¹ Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, titulado «Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana».

² Didáctica e Investigación Escolar (HUM-319 del Plan Andaluz de Investigación).

³ En todo caso, para un aproximación más completa a esta temática puede consultarse el número 68 de la revista *Investigación en la Escuela*, dedicado íntegramente a esta cuestión.

La estructura metodológica del proyecto ha sido objeto de un continuo proceso de trabajo, reflexión y reformulación, con vistas a responder del mejor modo posible a los retos y problemas que nos habíamos planteado tanto al inicio, como los que han ido surgiendo durante el desarrollo de la investigación, y obtener los resultados más rigurosos. En este trabajo se da cuenta de dicha estructura, así como de las principales fortalezas y debilidades de la misma.

EL PROCESO METODOLÓGICO: OBJETIVOS Y PROBLEMAS, MUESTRA, RECOGIDA DE DATOS, INSTRUMENTOS, Y OBTENCIÓN DE CONCLUSIONES

Los *objetivos de investigación* que se plantea el proyecto son:

1º. Contribuir a la construcción de un currículum de Educación para la Ciudadanía, en la educación obligatoria, especialmente en relación con la idea de participación ciudadana, definiendo las grandes dimensiones que integrarían dicha idea.

2º. Generar orientaciones didácticas y pautas de diseño para la elaboración de materiales curriculares de Educación para la Ciudadanía.

3º. Fomentar la interacción y la permeabilidad entre las propuestas de educación para la ciudadanía producidas en la educación escolar y las producidas en la educación extraescolar.

4º. Diagnosticar las dificultades y posibilidades de los profesores en relación con el tratamiento de este ámbito de contenidos en la enseñanza.

5º. Desarrollar estrategias de formación del profesorado, que faciliten su evolución hacia modelos más adecuados al perfil de docente que la educación de hoy requiere.

6º. Proporcionar resultados que permitan una mejor evaluación de la situación española en relación con la Educación para la Ciudadanía a partir del contraste con la situación en otros dos países iberoamericanos (Argentina y Colombia).

Para intentar alcanzar estos objetivos nos planteamos, a su vez, los siguientes *problemas de investigación*:

1º. ¿Cuáles son las dimensiones básicas que integran el contenido educativo de la «participación ciudadana»?

2º. ¿Cómo incorporan los/as profesores/as los contenidos relativos a educación para la ciudadanía –y más concretamente la idea de participación ciudadana– a su quehacer docente habitual?

3º. ¿Qué dificultades tienen los/as profesores/as para integrar contenidos relativos a educación para la ciudadanía –y más concretamente la idea de participación ciudadana– en sus propuestas de enseñanza?

4º. ¿Qué posibilidades facilitan la integración por parte de los/as profesores/as de contenidos relativos a educación para la ciudadanía –y más concretamente la idea de participación ciudadana– en sus propuestas de enseñanza?

5º. ¿Favorecen los programas de actividades, de carácter extraescolar, sobre participación ciudadana una evolución profesional del profesorado que permita una mejor integración de contenidos relativos a educación para la ciudadanía –y más concretamente la idea de participación ciudadana– en sus propuestas de enseñanza?

6º. ¿Qué semejanzas y qué diferencias presentan, a este respecto, los casos estudiados en el ámbito español con respecto a los otros casos estudiados en el ámbito iberoamericano?

Aunque bastante centrados en la cuestión de la participación, tanto los problemas como los objetivos son considerablemente amplios, lo que nos llevó a seleccionar una *muestra* lo suficientemente rica como para que nos diera información lo más significativa posible y que nos permitiera la comparación y el cruce de resultados en un marco de interpretación que desde el principio habíamos definido como cualitativo.

Teniendo esto en cuenta, seleccionamos cinco tipos de muestras:

- Centros participantes en un proyecto específico destinado a la formación en la participación de estudiantes de secundaria de la provincia de Sevilla, denominado «Parlamento Joven» y puesto en marcha por la Diputación Provincial de Sevilla.
- Centros participantes en el programa «Ecoescuelas», de la Consejería de Educación.
- Centros participantes en el diseño de la Agenda XXI local de su ciudad.
- Muestra procedente de un proyecto de formación y promoción de la participación impulsado por la Defensoría del Espacio Público dependiente de la Municipalidad Bogotá.
- Muestra procedente de cursos de formación docente en Santa Fé, Argentina.

Como puede verse, en todos los casos se trata de experiencias no procedentes de un modo exclusivo de la educación formal sino más bien, de la interacción entre la educación formal y propuestas procedentes de la educación no formal. Este tipo de selección se hizo desde el convencimiento de que este tipo de propuestas encierran una gran potencialidad desde el punto de vista del cambio y la ruptura de las rutinas escolares tradiciones en la línea de lo que nos parece deseable (De Alba, 2005; Colom, 2005).

En todas ellas, siguiendo los objetivos y problemas expuestos más arriba, nos centramos fundamentalmente en el estudio de los docentes, aunque sin descuidar en determinados momentos del proceso, a otros actores cuya perspectiva consideramos que podría enriquecer y completar la comprensión de lo que ocurre con este tipo de experiencias y, en definitiva, los resultados de la investigación.

Para la *obtención de datos* se diseñaron una serie de instrumentos distintos entre sí, pero complementarios, que se fueron empleando siguiendo una lógica procesual.

Debido a la heterogeneidad de las muestras que se han descrito más arriba, no se siguió en todas el proceso de un modo idéntico. Por este motivo se describe a continuación el proceso seguido en el Parlamento Joven por tratarse del que en la práctica siguió de un modo más fiel el diseño previo que se había realizado. En consecuencia, se trata también de la muestra para la que contamos con una mayor cantidad de datos y que nos ha permitido elaborar una mayor cantidad de conclusiones.

El programa Parlamento Joven tiene una estructura de funcionamiento bastante compleja, que no se describirá en este trabajo en este momento por razones de espacio⁴. Muy sintéticamente, podemos decir que se trata de un proyecto que pretende la formación de los estudiantes de secundaria en relación con la participación a través de la discusión de sus representantes sobre los principales problemas de su localidad. Estas discusiones dan lugar a propuestas que, posteriormente, son elevadas de un modo formal al Ayuntamiento.

Como puede suponerse, en dicha estructura hay muchos actores, tanto personales como institucionales, implicados. De entre ellos, para la investigación consideramos fundamentalmente tres, que, por su nivel de implicación y protagonismo, son especialmente claves en el desarrollo y éxito del proceso en términos educativos, y, por lo tanto, dignos de ser tenidos especialmente en cuenta a la hora de realizar un estudio de carácter cualitativo. Se trata de los propios estudiantes, los técnicos de juventud (ADJ) de los Ayuntamientos y, finalmente, los profesores.

Considerando estos tres actores fundamentales, se diseñó una estrategia de investigación que se orienta por una especie de progresión, en tres momentos, que, sin abandonar una perspectiva cualitativa global, pretende realizar una

⁴ Para una información más detallada sobre el proyecto del Parlamento Joven puede consultarse: Ferreras et. al. (2006). También, para una descripción y valoración de diversos aspectos de la experiencia, puede verse: De Alba (2009); De Alba y García Pérez (2009); García Pérez y De Alba (2007); García Pérez et al. (2009).

aproximación que va de lo más general, descriptivo y cuantitativo a lo más concreto, analítico y cualitativo. Este proceso fue acompañada y potenciada por una estrategia de focalización de la muestra, de modo que se pasó de investigar a los tres tipos de actores mencionados más arriba a hacerlo fundamentalmente con los docentes, por constituir, según nuestro criterio, la pieza clave para el éxito del proyecto, a medio y largo plazo, en términos de calidad y continuidad de los aprendizajes. Por último, esta aproximación también se fue acotando progresivamente en el espacio, de modo que se pasó de considerar a todos los centros que participaban en el proyecto, a centrarnos finalmente exclusivamente en uno de ellos al final del proceso. Así, se puede concluir que se ha seguido una estrategia que, si bien se ha centrado en lo cualitativo, ha partido de una aproximación más general y cuantitativa que le ha permitido con cierta flexibilidad ir afinando tanto la muestra como los instrumentos e incluso el sistema de categorías utilizado para el análisis, en aras de responder del modo más satisfactorio posible a los problemas de la investigación.

En este proceso se utilizaron los siguientes instrumentos:

Observaciones de las sesiones plenarias en los Ayuntamientos

Se trata de un primer momento de aproximación general con el que se pretendía contar con una primera visión global de las características fundamentales del funcionamiento del proyecto en su conjunto. De este modo, durante un curso completo se realizaron observaciones de las sesiones plenarias del Parlamento en diferentes localidades. Dichas sesiones eran las destinadas a que los representantes de los estudiantes debatieran, generalmente en el propio salón de plenos del Ayuntamiento, los diferentes problemas y propuestas trabajados en sus diferentes clases.

Cuestionarios

En segundo lugar, justo a la finalización de la etapa anterior, se pasaron cuestionarios a todos los ADJ y profesores que en ese momento participaban en el proyecto. Con ello se pretendía tener una visión más completa de algunos de los aspectos que habían sido objeto de formación en relación con el sistema de categorías, al tiempo que nos permitió realizar una primera aproximación, en este momento más cuantitativa, a la visión de los protagonistas en relación con algunos de los asuntos que serían abordados en las siguientes etapas.

Sesiones de grupos de discusión

Supone un paso en el proceso que se ha descrito arriba en el sentido de focalizar tanto la muestra como los temas abordados en el instrumento. Así, se

pasó a investigar cuatro centros⁵ que fueron seleccionados por su significatividad y teniendo en cuenta los resultados arrojados por la anterior fase del proyecto. Así mismo, en este momento pasamos a centrarnos exclusivamente en los docentes. Se realizaron tres sesiones de discusión en cada uno de los centros en las que participaron todos los profesores involucrados en el proyecto, junto con el orientador. En cada una de ellas se seguía un guión semiestructurado que atendía a las principales dimensiones y categorías investigadas⁶ relacionándolas con muchas de las cuestiones observadas gracias a los anteriores instrumentos. Cada una de las sesiones era grabada y daba lugar a la elaboración de un informe por parte del investigador. Dicho documento, era devuelto a los participantes dándoles así la oportunidad de matizar, o aclarar algunas cuestiones que pudieran resultar más complejas o problemáticas.

Entrevistas y observaciones de sesiones de tutoría en las que se realizaban actividades relacionadas con el programa

Por último, la investigación terminó focalizándose en el IES Ostippo, de Estepa. Se eligió este centro dado que, en función de los resultados de las etapas anteriores, consideramos que sería el que nos daría más riqueza de información. Se realizaron tanto entrevistas semiestructuradas como observaciones de clase dedicadas al proyecto. Este último momento nos sirvió para afinar, profundizar y matizar muchos de los datos que habían ido surgiendo en las etapas anteriores del proceso. Como en el caso de los grupos de discusión, las entrevistas fueron grabadas y se elaboró un informe de cada una de ellas que fue completado y matizado posteriormente por los propios protagonistas. Del mismo modo, también se elaboró un informe de las sesiones de clases observadas, que posteriormente fue devuelto a los docentes para su matización.

Todos los datos obtenidos en las diversas fases fueron analizados a partir de un *sistema de categorías* cuyas principales dimensiones son:

- Alcance de la participación de los alumnos.
- Modelo de metodología contemplado, según el grado de protagonismo de los alumnos en la gestión de su propio aprendizaje (de la participación).
- Forma de integración del contenido «participación» en el currículum.
- Grado de integración de los diferentes tipos de contenidos implicados en la participación.

⁵ IES Ostippo (Estepa), IES Aguilar y Cano (Estepa), IES Alarifes Ruiz Florindo (Fuentes de Andalucía), IES La Campana (La Campana).

⁶ Véase más abajo.

- Tipos de problemas contemplados al trabajar la participación, según el grado de complejidad de dichos problemas.
- Papel del profesor (o educador) en relación con la enseñanza de la participación, según su grado de compromiso.
- Vinculación escuela-sociedad (en relación con la participación).

CONCLUSIONES DESDE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Tal y como se ha dicho más arriba, el proceso expuesto ha finalizado en septiembre de 2009. A pesar de que, como suele ser habitual, el fase de elaboración de resultados se ha producido de un modo prácticamente inmediato a la obtención de los datos, en este momento se han alcanzado resultados que podemos considerar como preliminares. Esto hace que estemos en condiciones de hacer una primera valoración del proceso metodológico seguido en el proyecto; atendiendo tanto a los elementos que han demostrado una gran potencialidad en este tipo de estudios, como a aquellos que no han aportado tanto como hubiera sido deseable.

Aspectos positivos o a potenciar

La aproximación descrita permite una gran variedad y riqueza de matices. El hecho de que, además, se trate de un proceso progresivo en el que en las sucesivas fases se van incorporando elementos procedentes de las anteriores da lugar a un mayor aprovechamiento y, sobre todo, profundización. El carácter evolutivo y flexible de la estrategia es muy potente para este tipo de investigaciones de corte fundamentalmente cualitativo. Así, sin perder su carácter, permite salvar muchos de los inconvenientes de investigaciones más estrictamente cualitativas, como puede ser la pertinencia de la muestra seleccionada o de los instrumentos o el sistema de categorías empleados.

Por otro lado, se trata de una estrategia adecuada para trabajar siguiendo un enfoque por modelos didácticos (García Pérez, 2000). Así, la primera aproximación más cuantitativa, da lugar a un proceso de elaboración de modelos que posteriormente es matizado, enriquecido y profundizado a través del proceso de trabajo cualitativo. Este hecho da lugar a que los modelos resultantes gocen de una gran riqueza de elementos y, en consecuencia, de una gran potencialidad explicativa e interpretativa.

Además, se observa una gran potencialidad de alguno de los elementos del proceso, como los grupos de discusión, desde el punto de vista, no ya de la investigación, sino de la formación de los docentes. Efectivamente, a través de las sucesivas reuniones, discusiones y devoluciones de información entre los

investigadores y los profesores investigados se observa una evolución en las posiciones de los mismos en relación con la mayoría de las cuestiones sometidas a discusión. Lo interesante es que esta evolución detectada no es sólo de tipo conceptual sino, sobre todo, actitudinal. Ni que decir tiene que la formación de los docentes en cuestiones de este tipo se nos antoja fundamental en un campo como el de la ciudadanía y la participación. Y esto porque, como ya se ha dicho en otros sitios, en relación con este tipo de contenido es fundamental no sólo la formación conceptual, sino también la propia identidad profesional de los docentes (Schugurensky y Miers, 2003).

Por último el hecho de, a pesar de tratarse de un trabajo centrado en los docentes, tener en cuenta diversos actores implicados en el proceso otorga una mayor riqueza de perspectivas. Por lo demás, la introducción de la devolución de información a los propios sujetos investigados, dándoles la oportunidad de enriquecer, matizar o aclarar cuestiones, da una nueva dimensión a los resultados ayudando en gran medida a su interpretación.

Principales dificultades

En primer lugar hemos de decir que se trata de un proceso muy laborioso de obtención de datos. La propia lógica de la intervención requiere de diversas fases sucesivas de aproximación que han de extenderse necesariamente en el tiempo. De este modo, cada una de las fases descritas -salvo la que se corresponde con los cuestionarios- ocuparon prácticamente un curso escolar completo. Esta situación se refuerza por el hecho de que cada una de las etapas, pero sobre todo las dos últimas, contaron con un momento inicial de acercamiento progresivo a los protagonistas que pretendía establecer una relación con ellos que nos permitiera superar posibles prevenciones o bloqueos por su parte con respecto a la investigación.

Por otro lado, este rico proceso ha arrojado un gran volumen de datos que, a la larga, se hacen difíciles de manejar, interpretar, cruzar y sistematizar.

Por último, la heterogeneidad de las diversas muestras hace que no se hayan podido usar los mismos instrumentos en todas ellas. Así, como ya se ha dicho, prácticamente la única que ha seguido la secuencia completa que se ha descrito más arriba es la muestra correspondiente al Parlamento Joven. Esto supone una dificultad para el cruce de los datos y la obtención de resultados comunes. Esta situación es especialmente evidente en las muestras procedentes de América Latina (Bogotá y Santa Fe) que, a causa de la distancia y las características peculiares del contexto de cada una de ellas son especialmente complejas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLOM, A. J. (2005). «Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal», *Revista de Educación*, 338, pp. 9-22.
- DE ALBA, N. (2005). «Educación para el Desarrollo, ¿una Oportunidad para Cambiar la Educación?», *Investigación en la Escuela*, 55 (2005), pp. 63-71.
- (2009). «El Parlamento Joven: Una experiencia de educación para la ciudadanía democrática», *Investigación en la escuela*, 68, pp. 75-86.
- DE ALBA, N., y GARCÍA PÉREZ, F. F. (2008). «Manuels scolaires et Education à la Citoyenneté en Espagne». Comunicación presentada en: *Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?* Nantes 8 y 9 de diciembre de 2008. Publicado en actas electrónicas del Congreso.
- (2009). «Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven"», en R. M^a ÁVILA, B. BORCHI y MATOZZI, I., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «strategia di Lisbona»*. Bologna, Patrón Editore, pp. 515-521.
- FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M. y GARCÍA, V. (2006). «Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos», *Revista de Estudios de Juventud*, 74, pp. 185-202. (Puede consultarse en portal de INJUVE: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000a). «Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa». *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, nº 207, 18 de febrero de 2000.
- GARCÍA PÉREZ, F. F., y DE ALBA, N. (2007). «Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias», *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, pp. 243-258.
- (2008): «¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?», *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (122). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.
- GARCÍA PÉREZ, F. F., DE ALBA, N., ESTADA, P., y HERRERO, T. (2009). «La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles: expériences à Séville». *Carrefours de l'éducation*, nº 28, pp. 111-122.
- SCHUGURENSKY, D., y MIERS, J. P. (2003). «Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach», *Encounters on Education*, volume 4, pp. 145-166. En: http://educ.queensu.ca/publications/encounters/volume4/schugurensky_myers.pdf

LA IMPORTANCIA DE LAS TENDENCIAS HISTORIOGRÁFICAS EN LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA Y SU DIDÁCTICA PARA FUTUROS MAESTROS

DAVID PARRA MONSERRAT

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

«Cómo es el pasado exactamente recordado (y olvidado), cómo se convierte en imágenes fascinantes e historias coherentes, cómo se organiza en explicaciones fiables, cómo es arrastrado y apaleado hasta convertirse en razones para actuar, cómo es celebrado y desmentido, suprimido e imaginado; todo ello tiene enormes consecuencias sobre cómo puede ser conformado el futuro».

Geoff Eley¹

La historia es una realidad histórica en sí misma, una práctica social que ha ido variando y que ha respondido, como apunta Eley en el fragmento con el que iniciamos la comunicación, a funciones socio-políticas e intencionalidades muy diversas. En este sentido, para poder entenderla en toda su complejidad y ser capaz de enseñarla, resulta muy conveniente (por no decir imprescindible) aproximarse a los profundos cambios epistemológicos e historiográficos que dicha disciplina ha experimentado a lo largo del tiempo, más aún en un momento como el actual, en el que no pocos hablan de «incertidumbres», «crisis epistemológica» o incluso «descomposición de la historia» por la ausencia de un paradigma claro y/o hegemónico².

De este modo, que los futuros docentes (de Primaria o Secundaria) conozcan los distintos enfoques historiográficos que han fundamentado y fundamentan el conocimiento histórico y su metodología resulta algo no sólo recomen-

¹ Eley, G. (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*. Valencia, Universitat de València, p. 15.

² Véase, en este sentido, Chartier, R. (1994), «L'Histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions», *Eutopías*, 42, 24 p.

dable sino también necesario. La posición concreta que asuma, de manera consciente o inconsciente, el profesor repercutirá tanto en la selección y ordenación de los contenidos como en el enfoque (procedimientos, actividades, intencionalidad, etc.) y evaluación de la historia que enseñe. Además, ver la historia como una construcción sociocultural, fruto de los historiadores y de su contexto, debería contribuir a evitar planteamientos cerrados, dogmáticos y ahistóricos que, por desgracia, aún abundan en no pocas aulas.

Es por ello por lo que aquí planteamos una investigación centrada en la historiografía y en las distintas formas de concebir la historia; una práctica de aula orientada a estudiantes de Magisterio cuyo objetivo principal es hacer ver que la elección de una determinada tendencia o marco interpretativo influye intensamente en el tipo de historia a enseñar y, por tanto, en la visión del mundo que se está dando. En sus clases, el docente refuerza y revisa el desarrollo de una determinada concepción de la realidad social y eso merece una atención especial pues, como recuerda Eley en el párrafo inicial, el modo de transmitir el pasado tiene implicaciones en la conformación del futuro.

EL USO DE UNA PRÁCTICA DE AULA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Como señala Gimeno Sacristán, por investigación educativa podemos entender cualquier actividad de carácter indagatorio que tenga como finalidad el conocimiento, la evaluación y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1988).

En estas páginas planteamos un estudio de caso, una práctica de aula, cuyo principal objetivo es averiguar cómo concibe la historia un grupo de futuros maestros para, a continuación, y tras el análisis de las diferentes tendencias historiográficas, poder sentar las bases para propiciar los cambios que consideremos más oportunos. La investigación, además, no busca sólo la evaluación de los estudiantes de Magisterio, sino también la transformación y el perfeccionamiento de la práctica, ya que sólo viendo los problemas reales que ésta plantea podremos conseguir una mayor implicación en la acción y descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria. La práctica, por tanto, responde a la voluntad de reflexionar de una forma sistemática sobre la propia acción educativa llevada a cabo en el aula (tanto por parte de los alumnos como del profesor) con el objetivo de mejorarla (Stenhouse, 1985; Schön, 1998; Latorre, 2003).

Como veremos, en esta investigación el conocimiento cualitativo prima sobre las cuestiones cuantitativas (aunque éstas nos interesen para ver frecuencias que nos ayudarán en la interpretación de los resultados). La prueba ha sido realizada por 45 de los 47 alumnos matriculados en un grupo de la asignatura

Ciencias Sociales y su Didáctica (troncal de la Diplomatura de Maestro de Educación Primaria) de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Valencia. A pesar de sus limitaciones, la muestra puede resultar sugerente dada su heterogeneidad: población con edades diferentes, procedencias diversas y, por tanto, experiencias de aprendizaje muy distintas que, sin duda, han incidido en la construcción de las cuestiones que vamos a analizar³.

La investigación, por tanto, no se sustenta en un amplio soporte estadístico y debe ser entendida simplemente como un tanteo sin ninguna pretensión de generalización. A pesar de eso, puede servir para:

1) Ayudar a los alumnos de Magisterio, más allá de las demandas académicas, a cuestionar sus preconcepciones y a analizar de forma crítica y autónoma las distintas maneras de aproximarse al conocimiento histórico.

2) Facilitar instrumentos para que los futuros maestros sean capaces de reconocer los distintos enfoques y de valorar/seleccionar críticamente los distintos contenidos y materiales con los que contarán en su futura labor docente.

3) Evaluar no sólo a los alumnos sino también, a través de las ideas previas de éstos (fruto de un determinado contexto y experiencia), el entorno social o incluso el propio sistema educativo que ha contribuido a la construcción de esa concepción de la historia.

4) Promover el campo de la investigación entre los futuros maestros como elemento imprescindible para la mejora de su actividad docente y animarlos a valorarlo como un proceso integrado en su desarrollo profesional.

5) En relación con la práctica en sí, detectar y comprender las principales dificultades que condicionan sus resultados para, así, poder buscar alternativas más adecuadas en el futuro.

METODOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La prueba sobre la que se fundamenta la investigación propuesta se estructuró en las tres etapas que describimos a continuación:

³ Los 45 estudiantes tienen edades comprendidas entre los 19 y los 46 años (aunque casi el 60% tiene 19 o 20). De ellos, un 36,17% procede de la ciudad de Valencia, un 42,55% de la provincia de Valencia, un 8,51% de las provincias de Castellón y Alicante, un 10,64% del resto de España y un 2,13% de otro país. La inmensa mayoría (un 70,21%) ingresó en la carrera a través de las PAU, pero también los hay que proceden de Ciclos Formativos Superiores (25,53%), pruebas de mayores de 25 años (2,13%) o de otra titulación universitaria (2,13%).

1. Encuesta inicial

A través de un cuestionario inicial y anónimo, los alumnos dejaron constancia de cuál era su concepción de la historia y, por tanto, de cuáles eran los estereotipos más extendidos y compartidos. En general, predominaba la visión de una historia bastante determinista y en la que las estructuras socioeconómicas se convertían en la base de toda explicación. Los aspectos culturales no aparecían o eran considerados secundarios en comparación con las cuestiones políticas, económicas o sociales. La historia, además, era vista como algo neutro, objetivo, que se limitaba a contar las cosas «tal y como habían sucedido».

Esta primera etapa resultó de especial interés dado que supuso una exploración de las concepciones o ideas previas de los alumnos. A partir de ellas, por tanto, se pudo planificar la etapa siguiente, previendo los posibles conflictos cognitivos y favoreciendo, así, el conocimiento significativo.

2. Análisis de documentos historiográficos

Tras algunas explicaciones previas por parte del profesor que conectaban con los aspectos tratados en la encuesta inicial (y que dotaban de un marco teórico mínimo a los alumnos), los estudiantes procedieron, en pequeños grupos, a analizar textos muy representativos de diversas tendencias historiográficas (historicismo, marxismo clásico, historia estructuralista braudeliana, historia de las mentalidades, microhistoria, etc.). Tras su lectura, debían debatir qué concepción de la historia se escondía detrás de cada documento (si era más o menos explicativa o descriptiva, objetiva o subjetiva, determinista, en qué aspectos hacía más énfasis, etc.) para, a continuación, reflexionar sobre las aportaciones o las carencias que, en su opinión, presentaba cada modelo interpretativo. El hecho de que no se tratara de un cuestionario y de que no hubiese preguntas excesivamente adaptadas a respuestas predeterminadas permitía que las contestaciones de los alumnos no estuvieran encorsetadas y, por tanto, que planteasen dudas o cuestiones no contempladas inicialmente por el profesor.

A modo de ejemplo, podemos presentar algunos de los resultados del análisis que los alumnos realizaron sobre un fragmento de la obra *Historia de los pueblos latinos y germánicos* de Leopold von Ranke (ejemplo clásico del historicismo). Éste fue caracterizado por los futuros maestros como un texto eminentemente político (algo que opinaba el 29% de los estudiantes), fuertemente nacionalista (el 38%) y excesivamente centrado en los grandes personajes (el 31%), algo que, en general, era valorado negativamente. Para el 90%, el documento era un ejemplo de historia descriptiva, basada en la narración de hechos aislados y carente de explicaciones, por lo que el conocimiento era presentado de una forma muy cerrada (algo que tampoco valoraban de forma positiva). No

pocos alumnos relacionaban todo lo dicho con una servidumbre de la historia a «los poderosos» y, por tanto, con la legitimación de un determinado orden sociopolítico. Pese a ello, muchos no dudaban en calificar esta historia de objetiva por «limitarse a describir lo que sucedió», algo contradictorio si tenemos en cuenta lo dicho anteriormente.

Un proceso parecido fue el que llevaron a cabo con fragmentos de obras de Ernest Labrousse (segunda generación de la Escuela de Annales), Edward P. Thompson (marxismo británico), Jean Delumeau (Historia de las mentalidades) o el propio Karl Marx, entre otros.

3. Análisis de libros de texto

Después de la realización de la actividad anterior, los estudiantes se dedicaron, ya individualmente, a analizar críticamente tres propuestas de manuales escolares (uno de los años sesenta, otro de los ochenta y un tercero de la actualidad). Se les pedía que, en la medida de lo posible, señalaran el o los enfoques historiográficos cuya influencia pudieran percibir y que lo justificasen atendiendo a todos los aspectos discutidos y debatidos durante la fase anterior. Para realizar el análisis debían tener en cuenta el texto de los manuales pero también el uso de imágenes, el tipo de ejercicios propuestos o las capacidades que, en su opinión, permitía desarrollar cada uno de los ejemplos.

De esta parte, destacamos la crítica casi unánime al manual de los años sesenta, profundamente descriptivo e historicista. La mayoría de los alumnos destacó que la historia propuesta tenía un carácter eminentemente memorístico y que, por tanto, no resultaba demasiado útil desde un punto de vista de formación del individuo o de crítica de la realidad social. Curiosamente, sin embargo, eran más los alumnos partidarios del manual de los años ochenta (con un sesgo materialista histórico claro) que del actual (mucho más influenciado por la historia de las mentalidades o la nueva historia sociocultural). Entre otras cosas, esto nos permitió ver que, para la mayoría de los alumnos, el peso de las explicaciones socioeconómicas seguía siendo mucho mayor que el de explicaciones de otro orden y que los aspectos socioeconómicos propios de una historia social más clásica eran para ellos de una mayor relevancia que otros como la vida cotidiana, las mentalidades o las construcciones discursivas.

Finalizadas todas estas etapas, procedimos a analizar e interpretar los datos obtenidos. Para ello, los clasificamos en torno a grandes ideas, temas o conceptos que iban emergiendo de la lectura del material; continuamos después con su cuantificación para ver frecuencias y detectar los rasgos más habituales y terminamos con una pequeña reflexión sobre los mismos de la que, muy escuetamente, acabamos de dar cuenta. No obstante, la investigación finalizará

en realidad cuando los alumnos apliquen todo lo trabajado en sus propuestas didácticas. Será esta segunda parte del proyecto la que aportará los datos más significativos para ver si es necesaria una revisión pormenorizada del trabajo realizado, estableciendo un nuevo diálogo entre la teoría y la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARTIER, R. (1994), «L'Histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions», *Eutopías*, 42.
- ELEY, G. (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*. Valencia: Universitat de València.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- IGGERS, G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX*. Barcelona: Idea Universitaria.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE AUTONOMÍA Y CIUDADANÍA EN RELACIÓN CON EL AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS ENTRE IGUALES

RAFAEL LÓPEZ ATXURRA Y M.^a ÁNGELES DE LA CABA COLLADO

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA SOCIAL Y EDUCATIVO COMO PUNTO DE PARTIDA

Cualquier trabajo de investigación debe iniciar su camino y buscar su sentido en el marco de las cuestiones sociales relevantes y de las preocupaciones académicas de la comunidad científica. El título del proyecto¹ recoge los conceptos clave que dan cuerpo al contenido de la investigación, pero también refleja algunos de los ideales educativos que sostienen los sistemas sociales y educativos democráticos en el mundo actual: la autonomía de la persona y el buen trato entre los seres humanos como fundamento de la convivencia social. La pertinencia del tema objeto de estudio viene dada por dichos fines educativos, pero subyacen en el fondo la necesidad social y educativa de abordar múltiples carencias y déficit en la formación individual y en las prácticas sociales que se plasman en problemas de convivencia, sumisión, dependencia, servidumbres, malos tratos y violencia a múltiples escalas. De ahí surge un vasto y diverso campo teórico de reflexión sobre la violencia (Greenwood, 2007), las claves para aprender a convivir (Delors, 1996; Marina, 2006), el estado actual de la juventud (Elzo, Feixa y Jiménez-Salinas, 2006; Royo Isach, 2008) así como un conjunto heterogéneo de programas de intervención escolar y de educación para la ciudadanía (Cives, 2005).

¹ Este trabajo es parte del proyecto de investigación «Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género» (EDU2008-01478/EDUC) Estatal I+D (2009-2011). Investigador responsable: M^a Angeles de la Caba Collado (Dpto: MIDE). Investigador del Dpto. de Didáctica de las CC. SS.: Rafael López Atxurra.

La violencia y el conflicto en la sociedad actual tiene su reflejo en la violencia y el conflicto en la escuela, aunque los media sobredimensionan la cuestión, ocultando otras prácticas positivas. Es cierto que el pasado siglo XX fue un siglo violento, que llegó a fabricar productos bélicos de exterminio total y a diseñar estrategias de tensión y violencia. Pero también fue el siglo de la proclamación de los derechos humanos, y de las luchas por los derechos civiles. ¿Cómo entender todo ello? En el largo plazo Norbert Elias (1987) nos habla de un proceso de civilización ascendente caracterizado por la autorregulación individual, el control social-estatal de la violencia y la extensión de las formas de cortesía. Hoy en día, algunos autores, al hilo de los avances sociales y tecnológicos, nos sugieren que tenemos la oportunidad de dar lugar al alumbramiento de un nuevo estadio de humanización (Carbonell y Sala, 2003) y se sugiere para ello una «política de la civilización» (Morin, 2002). La realidad, sin embargo, también nos muestra otros aspectos más sombríos en donde el sistema-mundo se caracteriza por la violencia, el desorden y el caos (Hobsbawm, 2006; Wallerstein, 2005; Joxe, 2003). Este contexto promueve una sociedad más opaca (Innerarity, 2004) y en continua mutación, una sociedad líquida (Bauman, 2007) que crea condiciones para la «corrosión del carácter» (Sennet, 2000), la existencia de vínculos más débiles y la proliferación de «perdedores radicales» (Enzensberger, 2007) que sin recursos para afrontar los nuevos escenarios los abordan de forma violenta. Esto genera una «guerra civil molecular» (Enzensberger, 1994) que de forma espontánea tiene lugar en múltiples entornos (espacio doméstico, laboral, lúdico, sanitario, escolar) y en donde se da rienda suelta a la pulsión de muerte en sustitución de la biofilia y el encuentro o convivencia con el «otro». Todo ello nos aleja del ideal ilustrado de ser humano y nos aproximan a un estadio de nueva barbarie caracterizado por la inversión de modelos y valores vigentes hasta el presente. Los media y las múltiples pantallas derivadas de las nuevas tecnologías reproducen sin cesar escenas de conflicto y violencia, más que las soluciones a dichas cuestiones o las propuestas e innovaciones sociales en el campo de la convivencia. Existe una visibilización, e incluso podríamos decir ostentación en los media de dichos actos violentos. De tal modo que estamos insertos en un proceso de inmersión multisensorial que genera efectos diversos en nuestras actitudes y comportamientos. Para unos puede tener una función catártica, para otros la capacidad seductora de los productos audiovisuales puede moldear y educar en pautas violentas, por último, hay quienes subrayan que la sucesión continuada de violencia y problemas irresueltos genera indiferencia, insensibilidad o impotencia ante tales hechos. Según Hobsbawm (2007: 164) «la visión, la audición y la descripción de la violencia en sus formas extremas es parte de la vida cotidiana y, en consecuencia, los controles sociales que gravitan sobre su práctica quedan disminuidos». A raíz de esta sobreexposición o saturación de tal tipo de escenas se llega hasta el punto de la banalización de la violencia, al tiempo que la necesidad

de estimulación y atención del espectador lleva a la inversión de modelos en los personajes. Así, no faltan nuevos protagonistas en los media que están encarnados por psicópatas.

¿Pero, en qué medida estas nuevas pautas culturales inciden en las nuevas generaciones de escolares y en el ámbito escolar? La relación sociedad-escuela tradicionalmente se ha solventado mediante la separación de ambas esferas, considerando a la escuela y al aula como «espacio pedagógico protegido» (Rotthaus, 2004: 31-32) que prepara para la vida adulta posterior. Hoy en día tal separación ni se da ni se pretende. De hecho, se puede afirmar que la cultura audiovisual forma parte de las nuevas generaciones de escolares y que hay una gran permeabilidad entre la esfera social y escolar. Las pautas de comportamiento que refleja la cultura audiovisual (consumo, sexismo, resolución violenta de los conflictos, el lenguaje soez, la comunicación agresiva, el matonismo, la ley del silencio) no son algo propio de la vida dura del adulto, sino que forman parte de la vida del alumnado y que afloran en diferentes tiempos y espacios escolares (el autobús escolar, la entrada a la escuela, el pasillo, el aula, el patio, el comedor). La violencia y el conflicto hacen mella en la escuela, de modo que el sistema educativo intenta responder con planes de convivencia y reformas curriculares que incluyen las competencias de autonomía y ciudadanía, así como la inclusión de contenido curricular orientado a la coeducación y a la educación para la ciudadanía.

Las líneas precedentes sintetizan, tanto las cuestiones sociales relevantes y las preocupaciones académicas de referencia, como el campo de motivaciones personales que como investigadores y educadores nos incitan a realizar esta investigación².

DE LA REALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA AL PLANTEAMIENTO DE CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

El reto del problema social y educativo planteado está en cómo llegar a averiguar e incidir en las actitudes, valores y prácticas de los escolares bajo el prisma del buen ciudadano, con un diseño de investigación adecuado (Shaver, 1991; Denzin y Lincoln, 2000). Abordarlo requiere conocer la realidad desde el punto de vista de las y los escolares para que, a partir de ahí, sea posible el diseño de pautas de intervención que sirvan al profesorado tanto en su trabajo en las áreas curriculares como desde la acción tutorial.

² El equipo investigador, partiendo del marco de la educación para la ciudadanía, ha trabajado en las dos investigaciones precedentes en los contenidos sociopersonales (1998-2000) y en las actividades de participación (2001-2003) en los libros de texto del conocimiento del medio. Ahora, a través del proyecto «autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género» pone el acento en los otros dos polos del sistema didáctico: el alumno y el profesor.

El objetivo de partida al que nos vamos a referir, dentro del conjunto de objetivos de la investigación, es conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento que les parecen más adecuadas a las alumnas y los alumnos ante las situaciones de malos tratos entre iguales y ver si existen diferencias significativas en función del género o de la etapa educativa. También nos interesa conocer si las acciones de respuesta se llevan a cabo de forma autónoma o si se busca la ayuda de otras personas. Para delimitar este objetivo de partida hemos concretado las preguntas y cuestiones a las que deseamos dar respuesta y que han orientado, por tanto, la elección de diseño, método de investigación e instrumentos a utilizar. Entre las más importantes:

– *Preguntas relacionadas con la posición y la empatía.* ¿Qué reacciones de afrontamiento suscitan las situaciones de malos cuando se les pide a las alumnas y alumnos que se sitúen en la posición de víctimas? ¿Varían estas reacciones cuando se les pide que se sitúen como compañero de la víctima?

– *Preguntas relacionadas con el tipo de maltrato.* ¿Varía la respuesta de afrontamiento en función del tipo de maltrato o contenido presentado en las historias?

– *Preguntas relacionadas con las competencias sociopersonales.* ¿Existen perfiles de respuesta de afrontamiento en tanto que víctima y en tanto que compañero ante las situaciones de maltrato? ¿Qué grado de relación existe entre el grado de autonomía de los sujetos y el tipo de afrontamiento elegido?

– *Preguntas que buscan la posible relación entre etapa educativa y tipo de respuestas de afrontamiento.* ¿Existen unas pautas constantes de respuesta en primaria y secundaria o se observa una evolución lineal en el tipo de respuestas de afrontamiento?, ¿cabe pensar que las etapas de transición de un ciclo educativo a otro generan unos tipos de afrontamiento determinados?

– *Preguntas que buscan la relación entre la variable género y el tipo de afrontamiento.* ¿Cómo influye la variable género en la elección de la respuesta de afrontamiento? ¿El hecho de que las historias de malos tratos estén protagonizados por chicos o por chicas incide en el tipo de respuesta elegida? ¿Eligen distintas estrategias de afrontamiento los chicos y las chicas?

La información obtenida con la respuesta a estas preguntas es relevante, en la medida en que aporta datos para tomar decisiones con respecto a la intervención educativa y el diseño de un programa de buenos tratos. Por ejemplo, desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía activa nos interesa detectar el grado de pasividad ante las situaciones de maltrato y más concretamente qué situaciones son las que presentan más respuestas pasivas. Asimismo, qué situaciones generan respuestas de afrontamiento negativas. También nos interesa detectar en el marco de las repuestas de afrontamiento positiva, cuáles

son los elementos de referencia a quienes se acude en busca de ayuda. Ello nos permitirá trabajar los círculos de apoyo y diseñar las pautas del programa de intervención para el profesorado y las familias.

LA SELECCIÓN DEL DISEÑO, LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO

El diagnóstico sobre las estrategias de afrontamiento de los estudiantes de 10 a 14 años se ha llevado a cabo mediante un cuestionario situacional, que constituye una parte inicial del plan total de investigación que tenemos en curso³. En concreto, detectar tipologías, y carencias en las formas de afrontamiento, estimar frecuencias, así como delimitar estilos, constituyen algunos de los objetivos básicos de cara a un ulterior diseño de intervención. Ello nos permite la recogida de información y, por tanto, la construcción de textos y de hechos que serán objeto de cuestionamiento y análisis. A partir de aquí se trata de realizar una descripción cualitativa, pero también cuantitativa en la medida en que los resultados serán cuantificados y con todo ello se esbozará un diagnóstico que aportará el campo de necesidades que pueden ser objeto de intervención educativa.

Para llegar a este cuestionario el primer paso ha sido elegir entre un diseño más de tipo cualitativo con sus diferentes métodos –observación, entrevistas, estudio de casos– y un diseño más de tipo cuantitativo –método experimental, método descriptivo mediante encuestas y cuestionarios, etc.– para acercarse al objeto de investigación y responder a las cuestiones planteadas. La opción de utilizar un diseño puramente cualitativo ha quedado descartada porque se pretende disponer de una muestra amplia de alumnas y alumnos que nos informen sobre las decisiones que toman ante situaciones de malos tratos. Entendemos que un diseño puramente cualitativo no es adecuado para este fin. Por otra parte, dentro de un diseño puramente cuantitativo descartamos la experimentación directa, por razones éticas obvias, y quedan, por tanto, los métodos de cuestionario. Finalmente, pues, hemos optado por el método de cuestionario, intentando paliar, en la medida de lo posible, las limitaciones que este tipo de metodología tiene. Por otra parte, el cuestionario no es un cuestionario totalmente cerrado y, de esta manera, optamos por un diseño mixto.

En cierto modo, pretendemos que una realidad, en principio, compleja, a través del instrumento del cuestionario, sea manejable y controlable. Por ello, teníamos que solventar las limitaciones que tiene una metodología basada en

³ La encuesta de afrontamiento forma parte de un conjunto de instrumentos iniciales. Ello nos permitirá realizar correlaciones entre varias variables.

un cuestionario, particularmente en lo que hace referencia a las respuestas de «deseabilidad». Se ha evitado el uso de un cuestionario estandarizado y de preguntas abocadas a respuestas simples de si o no. También hemos evitado en este caso las encuestas de tipo escala, con formulaciones que implican respuestas que van del «nunca» a «siempre», ya que pueden sugerir a los alumnos cierta deseabilidad en las respuestas.

A fin de dar una alternativa a las limitaciones señaladas hemos optado por el cuestionario situacional, basada en situaciones-problema. En primer lugar, nos centramos en la redacción de historias-problema. Para ello iniciamos un proceso de identificación y definición de situaciones de maltrato. La literatura sobre la cuestión nos ha permitido la delimitación de los siguientes tipos de violencia o malos tratos entre iguales: 1.-Ridiculizar, insultar; 2.-Robar, romper; 3.-Malos tratos físicos y psicológicos entre chicos; 4.-Romper la intimidad, contar secretos; 5.-Ataque chico a chica; 6.-Aislamiento; 7.-Malos tratos físicos y psicológicos entre chicas y 8.-Amenaza-chantaje.

En torno a estos tipos de violencia y maltrato hemos redactado una serie de historias que sirven para el planteamiento de la cuestión. El uso narrativo, más que el empleo de categorías, creemos que nos acerca mas a los alumnos y da más realismo al cuestionario. Pero estas narraciones debían cumplir ciertos rasgos: brevedad (tres líneas como máximo), verosimilitud y cercanía respecto de las vivencias de los alumnos, proximidad respecto de la cotidianeidad del aula y de la escuela, así como el uso de la perspectiva de género. En algunas historias (h^a 3, h^a 7, h^a 8) también se reflejan los nuevos contextos tecnológicos. En todos los casos, hemos querido que la pequeña narración recogiera los hechos de maltrato en su máxima desnudez, es decir, no hemos señalado atributos a los personajes, ni hemos expuesto antecedentes, ni dado explicaciones del contexto, con el objeto de evitar interpretaciones, justificaciones, valoraciones o atribuciones que pudieran distorsionar la respuesta. En suma, la estructura de la narración debía recoger los siguientes aspectos básicos: 1) Tipo de violencia; 2) participantes; 3) contexto y 4) Características –uso de medio tecnológico, por ejemplo–.

Tras redactar las historias que sirven como instrumento de interpelación al alumno, la siguiente tarea ha consistido en pensar el modo a través del cual recoger las respuestas de los alumnos. A fin de ordenar el repertorio de respuestas realizamos la construcción de categorías en base a una tipología de afrontamiento.

Tipología de respuesta de afrontamiento

Categorías	Descriptores
Pasiva	-No hacer nada -Observador pasivo -Evitación huida
Activas negativas	-Directa: hacer lo mismo -Diferida: hacer lo mismo en otro momento
Activas positivas	-Frenar la situación de forma asertiva -Buscar ayuda
Otras alternativas	-Respuesta abierta

Las respuestas que se presentan en el instrumento del cuestionario situacional tienen un carácter descriptivo. Se han mantenido estas respuestas estándar a lo largo de todas las historias, pero para facilitar su lectura se incorporan nombres o algunos elementos de la situación.

Hemos pretendido abocar al alumno a la elección de una de las 5 alternativas o ítems de afrontamiento explicitadas en el instrumento, a la que se añade una sexta de tipo más abierta, denominada otras alternativas, en caso de que las cinco precedentes no recogieran la opción del sujeto.

El cuestionario recoge las representaciones individuales y hace visible las imágenes de lo que se está dispuesto a hacer o no hacer, la previsión de conductas, de tal modo que la recogida masiva de información y su tratamiento estadístico nos ofrece una tipología de sujetos, que se caracterizan por unos rasgos o modos de afrontamiento prototípicos. Así, el trabajo de investigación se orienta a la identificación de las diversas singularidades de los grupos de sujetos, más que a la descripción de los rasgos singulares de sujetos concretos.

En cuanto a las condiciones de realización de la recogida de información tienen relación con el entorno de aula. Aquí las y los alumnos aportan la información en un contexto de realización de prueba de lápiz y papel, ante un instrumento que plantea situaciones-problema de carácter abierto, al modo de situaciones didácticas, cuya ejecución le obligará a desplegar ciertas competencias, entre ellas la de pensar sobre sí mismos y sus modos de abordar las relaciones con los demás en contextos conflictivos.

CONCLUSIONES

1) El esfuerzo de aproximación a la objetividad ha consistido en buscar la fórmula adecuada para que el cuestionario se acerque a una situación de maltrato vivenciada, evitando sesgos y valoraciones en su formulación que distorsionen la respuesta.

2) No es posible conocer la conducta en toda su complejidad (motivación, valoración...), pero sí acercarse a las estrategias de afrontamiento dominantes para perfilar tipologías para el conjunto de la muestra.

3) Conocer las tendencias y las tipologías puede aportar información significativa para detectar el campo de necesidades y abordar el proceso de intervención didáctica en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- CARBONELL, E. y SALA, R. (2003). *Aún no somos humanos. Propuestas de humanización para el tercer milenio*. Barcelona: Península.
- CIVES (2005). *Educación para la ciudadanía. Propuesta de Educación Ética Cívica*. Madrid: Fundación Cives.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- DENZIN, N. K, y LINCOLN, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage.
- ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid : FCE.
- ELZO, J., FEIXA C, y JIMÉNEZ-SALINAS, E. (2006). *Jóvenes y valores, La clave par la sociedad del futuro*. Barcelona: Fundación «la Caixa».
- ENZENSBERGER, H. M. (1994). *Perspectivas de guerra civil*. Barcelona: Anagrama.
- (2007). *El perdedor radical. Ensayo sobre los hombres del terror*. Barcelona: Anagrama.
- GREENWOOD, L. (ed.) (2007). *Adolescentes violentos. La comprensión del impulso destructivo*. Madrid: Neo Person.
- HOBSBAWM, E. (2007). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.
- INNERARITY, D. (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa-Calpe.
- JOXE, A. (2003). *El imperio del caos. Las repúblicas frente a la dominación estadounidense en la posguerra fría*. Buenos Aires: FCE.

- MARINA, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- MORIN, E. (2002). *Para una política de la civilización*. Barcelona: Paidós.
- (2009). *Breve historia de la barbarie en occidente*. Barcelona: Paidós.
- ROTTAUS, W. (2004). *¿Para qué educar? Esbozo de una educación sistémica en un mundo cambiado*. Barcelona: Herder.
- ROYO ISACH, J. (2008). *Los rebeldes del bienestar. Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes*. Barcelona: Alba.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- SHAVER, J.P (1991). *Handbook or researcb on Social Studies Teaching and Learning*. New York: McMillan
- WALLERSTEIN, I. (2005). *La decadencia del imperio. EEUU en un mundo caótico*. Tafalla: Txalaparta.

CONCEPTOS Y VALORES CIUDADANOS DEL MUNDO GRECO-ROMANO: UN ESTUDIO COMPARATIVO ESPAÑA-CHILE A PARTIR DE LOS TEXTOS DE ESCOLARES

GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Esta comunicación pretende revisar algunos conceptos ciudadanos a partir de los textos de estudios para conocer su importancia, ya que en los manuales encontramos una valiosa fuente de información para conocer como se consideran esos valores, debido a que nos permiten conocer las ideas, conceptos e imágenes que se transmiten a los alumnos, y por ende, exponen una visión determinada del periodo histórico que se estudia. Debido a que un libro de texto no es sólo y simplemente contenido de la materia, pedagogía, literatura, información, moral o política. Es como una especie de filibustero de la información pública, que actúa en la zona gris existente entre la comunidad y el hogar, la ciencia y la propaganda, la materia espacial y la educación general, el adulto y el niño (Borre, 1996: 280).

Consideramos el nivel de 1º Eso y 7º básico respectivamente, donde se trabajan los contenidos referidos a la historia de Grecia y Roma. Se escogieron 4 libros de las editoriales: Santillana y Mare Nostrum (Chile), Vicens Vives y Anaya (España).

Los títulos de las unidades didácticas hacen referencia a

- Santillana: *Culturas Clásicas del Mediterráneo*.
- Mare Nostrum: *Grecia y Roma, la herencia clásica de la cultura occidental*.
- Vicens Vives: *El Mundo Griego, El Imperio Romano y La Herencia de la Cultura Clásica*.
- Anaya: *La Civilización Griega y Roma y su imperio*.

En este sentido mientras en el currículum chileno estas unidades aparecen integradas como un solo contenido, en el mundo español se presentan en forma independiente. En relación a esto, es importante considerar el lugar dentro del currículo de los contenidos de ciudadanía. Desde el ámbito chileno, los referentes oficiales visualizan la formación ciudadana como un contenido transversal e integrado al currículum escolar y en especial a la asignatura de *Ciencias Sociales*. A su vez, los planes españoles establecen su contenidos ciudadanos a través de la asignatura obligatoria: *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* referidos a los siguientes ámbitos: Aproximación respetuosa a la diversidad, Relaciones interpersonales y participación, Deberes y derechos ciudadanos, las sociedades democráticas del siglo XXI y Ciudadanía en un mundo global¹. Este aspecto concuerda con los nuevos enfoques sobre ciudadanía, los cuales han ampliado el concepto desde la organización política, la participación democrática y la defensa de derechos políticos, relacionados con el sufragio), hacia ámbitos más amplios de la participación política y social, lo cual no significa la desvalorización de estos conceptos originales.

LA CULTURA GRECO-ROMANA Y LOS TEXTOS DE ESTUDIOS

La contribución de la Historia Antigua al aprendizaje de la Historia en la Enseñanza Secundaria, no sólo tiene interés porque aborda una etapa histórica sin la cual el proceso temporal de las sociedades humanas quedaría incompleto y, quizá, incomprensible, sino porque dispone también de valores específicos, tanto para la educación como para la propia comprensión de los fenómenos históricos (Herández, 1995: 9). Por ello, para nadie es discutible la importancia de la Historia de las culturas de Grecia y Roma como una cuestión fundamental para el desarrollo de la civilización de Occidente, y no sólo desde el ámbito de la trascendencia, ya que estas sociedades sientan las bases del mundo del cual hoy somos parte, porque diferentes ámbitos de su desarrollo histórico se encuentran presente en la actualidad. También lo es por la herencia política y cultural legada, la cual está expresada en el derecho, el latín, al arte y el urbanismo, así como en los conceptos de Ciudadanía, Democracia, República e Imperio. Porque se entiende que una parte de esa cultura clásica se mantiene presente en diferentes ámbitos de la vida social, cultural, política económica del orden del cual todos somos parte.

Al respecto «Griegos y romanos fueron dos culturas de gran influencia en el mundo antiguo y trascienden al mundo contemporáneo, ya que legaron a occi-

¹ Real Decreto 1631/2006 (29 diciembre 2006).

En http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238.

dente parte de sus tradiciones y logros culturales, a través del Imperio romano» (Bascur y otros, 2005: 76). En este sentido, la editorial Vicens Vives establece que: «La cultura que crearon los antiguos griegos y romanos constituye uno de los grandes patrimonios de la humanidad y es la base de nuestra cultura occidental. Los griegos fueron un pueblo preocupado por el ser humano, por el saber, por el arte y por la organización de la sociedad: en Grecia nacieron la filosofía, el conocimiento científico, los cánones artísticos, los Juegos Olímpicos y la democracia como forma de gobierno. Los romanos, en cambio, fueron un pueblo más práctico. Sus construcciones arquitectónicas, sus obras de ingenierías, su concepción urbanística, algunas de las leyes que regulan nuestra sociedad, sus formas de ocio y, sobre todo, su lengua son un legado primordial para todos los pueblos que recibieron su influencia» (Benejam, 2008: 220).

Desde los manuales de estudios, la valoración de lo greco-romana en Chile y en España se denota la idea de una *Cultura Clásica*, en el sentido que diversos aspectos de su cultura son parte de la institucionalidad política, social y cultural occidental. Un buen manual de historia, debe establecer una relación activa y crítica creativa con el alumno, e instarlo al desarrollo de sus capacidades de argumentación, comparación y razonamiento histórico². En este sentido los textos escolares son materiales curriculares que tienen como objetivo servir de herramientas para el proceso de aprendizaje, ya que éstos responden, o debieran responder, a las exigencias establecidas por los aparatos gubernamentales correspondientes, es decir, por el Ministerio de Educación en los Planes y Programas curriculares del área en cuestión (Historia y Ciencias Sociales). Respecto al espacio de atención dedicado a cada época es directamente proporcional al nivel de conocimiento que éstas ostentan y proyecta en el estudiante el grado de importancia que cada época tiene y «debe» tener (Álvarez, 1995: 35).

VALORES Y CONCEPTOS CIUDADANOS

Un primer aspecto que debemos considerar es la formalidad del discurso histórico, ya que no se presenta una actitud crítica respecto de los acontecimientos, se expone una narración descriptiva centrada en conocer la historia del mundo griego y romano. Los manuales parten generalmente de una concepción cerrada, objetiva y definitivista de la ciencia historiográfica, algo semejante a lo que ocurre en el resto de las disciplinas escolares. No se fortalece la entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas (documentos utilizados, texto escrito por los autores de los manuales). Lo cual se refleja en el uso de

² En Valls, Rafael. *Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas*. En www.histodidáctica.es

la tercera persona, como forma básica de la narración desarrollada en los manuales de historia (Valls, 2008: 19).

En relación con los conceptos que estamos estudiando, el más utilizado es «ciudadano» referido al ejercicio político de este. En los manuales de estudio, se destacan los procesos del camino hacia la democracia ateniense y la lucha patricio-plebeya como una forma de conseguir la ampliación de derechos e igualdad política. Situación que se refuerza en las fuentes icónicas y escritas. En este sentido, las imágenes que se relacionan ciudadanía son referidas a espacios públicos (Ágora y Foro), participación política (votos y electores), espacio urbano (maquetas o fotografías de ciudades de Roma y Atenas), estratos sociales (ciudadanos atenienses, patricios y plebeyos), monedas (siglas del senado (SPQR), votos y ciudadanos ejerciendo el sufragio), instituciones políticas (senado, comicios). Este punto es importante, ya que desde el punto de vista didáctico, las imágenes incorporadas en los textos de estudio deben contar con la cualidad de documento, las *ilustraciones* son imágenes, cuya función es principalmente decorativa, mientras que la *imagen como documento* es aquella que se encuentra correctamente catalogada y puede suministrar información sobre una época determinada (Valls, 2008: 106).

Desde las fuentes clásicas, el Ser ciudadano (*civis* en el original latino) es literalmente ser habitante de la ciudad (*civitas*), vivir en un entorno urbano a diferencia de los habitantes de áreas rurales (...) Sin embargo el concepto de ciudadanía fue ampliando, de tal modo que ya no hizo referencia únicamente a un habitar o estar físicamente en determinado entorno, sino que remitía también a la cualidad especial, los objetivos comunes, las obligaciones, los derechos y el reconocimiento específico que son imputables a algunos habitantes de las ciudades (Gozálvez, 2006: 67). En este aspecto, y desde la óptica de los libros revisados, el concepto de Ciudadanía se vincula al de Polis, sin embargo no necesariamente en el sentido y la intensidad que establece la bibliografía sobre el mundo griego, donde figura de la Polis define su forma de ser, porque en ella se desarrolla un modo de vida perfecta. Es una realidad en sí misma que trasciende el ámbito político, por lo tanto el ciudadano ejercía su ciudadanía en la polis, ya que esta era el escenario propicio donde se desarrollaba a cabalidad, la que hace posible la máxima extensión de todos los aspectos de la vida espiritual y social. Desde los textos la Polis³ se define como ciudades estados independientes, «la cual tenía dos partes diferenciadas. En la parte baja

³ Según Anaya «las Polis eran ciudades estado independientes, formadas por un núcleo urbano y las tierras de labor, bosques y pastos que lo rodeaban (...) cada una tenía sus propias instituciones de gobierno y distintas leyes, ejército y moneda. Además eran autosuficientes desde el punto de vista económico» (Burgos, 2007).

de la ciudad se edificaban las viviendas, las tiendas y los edificios públicos, situados alrededor de una gran plaza (ágora). En la parte alta, o Acrópolis, una especie de ciudadela en la que refugiarse en caso de peligro, se hallaban los principales edificios religiosos» (Benejam, 2008: 170).

Lo mismo ocurre con, los conceptos de *Urbs* o *Civitas*, que se relacionan con ámbitos de la ciudadanía romana, pero que no se presentan de forma implícita o explícita trabajadas en los discursos, actividades o imágenes establecidas en los textos. Si se hace referencia al Foro como un espacio público, un ambiente público que permite el diálogo, la comunicación e intervención política. Tal como lo es el Ágora, para el mundo ateniense. En este caso Santillana establece: «en Grecia el Ágora o plaza pública era considerado el centro de la vida ciudadana; ahí se discutían diariamente los asuntos de interés para toda la comunidad y, por lo tanto, todos los hombres libres o ciudadanos tenían costumbre y deber cívico de asistir. En Roma, el foro fue el centro de la vida pública, allí se concentraron los principales edificios, instituciones y centros religiosos» (Bascur, 2005: 84).

Por contrapartida, la primera forma de ciudadanía en Occidente la podemos encontrar en la antigüedad clásica griega y romana. Aparece aquí la primera noción de lo que significa y lo que implica ser ciudadano, en un sentido eminentemente político y también jurídico. La idea actual de *ciudadanía política y jurídica*, derivada del *politēs* griego y el *cives* latino, es quizás el núcleo de lo que significa ser ciudadano, y supone el reconocimiento en la persona de derechos civiles y derechos de participación política. En el mundo antiguo, era ciudadano de pleno derecho aquel que podía intervenir directamente en los asuntos públicos y en la ordenación o gobierno de la ciudad, como en el caso de la democracia ateniense, y aquel que gozaba de los privilegios, de las obligaciones y del reconocimiento de la ley en pie de igualdad con los otros ciudadanos, como es el caso del derecho romano (Gozálvez, 2006: 70). Esta situación desde los libros de texto la podemos evidenciar en la explicación que «los ciudadanos atenienses, eran varones mayores de edad, hijo de padre y madre ateniense. Sólo ellos tenían derecho a participar en la vida política» (Burgos, 2007: 190).

En relación con lo anterior, «Así, a lo largo del siglo VI a. C, reformadores como Solón o Clístenes anularon la esclavitud por deudas e introdujeron el derecho todos los ciudadanos a participar en el gobierno de la ciudad y a estar protegidos por la ley» (Benejam, 2008: 170).

En el caso romano, la situación no era distinta y «los ciudadanos eran hombres libres que poseían plenos derechos políticos y civiles, como derecho a votar y a ser votados, el acceso a cargos públicos, asistencia a juegos y espectáculos, el matrimonio», etc. (Burgos, 2007: 190). En relación con este mismo

grupo, Vicens Vives establece que «la mayoría de los hombres libres gozaban de la ciudadanía romana: no pagaban impuestos por la tierra, tenían derechos políticos y estaban protegidos por las leyes» (Benejam, 2008: 196).

Los conceptos que caracterizan el legado político del mundo clásico están determinados por Democracia y República, los cuales presentan una impronta esencial en varios sistemas de gobierno occidentales. En relación con esto, un aspecto interesante a mencionar es la cita referida a la Constitución Política Chilena de 1980:

Artículo 1º: Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos... El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común.

Artículo 4º: Chile es una República Democrática

Artículo 19º: La Constitución asegura a todas las personas: la igualdad ante la ley. En Chile no hay personas ni grupos privilegiados. En Chile no hay esclavos [...] La libertad de conciencia [...] La libertad de opinión [...] (Bascur, 2005: 81).

Este ejemplo resalta el vínculo histórico del legado del mundo clásico desde el ámbito político, y permite evidenciar la idea del desvinculo historia, geográfico temporal al que están expuestos los estudiantes chilenos, de ahí la intención de los autores de textos de estudios de establecer vínculos tácitos entre el pasado y el presente. En relación a esto, es interesante una imagen del Congreso Nacional Chileno de la Editorial Santillana, la cual destaca por el poco uso iconográfico, lo que hace más interesante que en los textos chilenos se haga una referencia más tácita hacia la vinculación entre el mundo greco-romano y la historia nacional, la explicación podría ser que la lejanía geográfica y temporal genera un desvinculo, lo que traería como consecuencia una desvaloración de ciertos aspectos de la cultura. A diferencia del mundo español, que la ser Hispania una importante provincia romana es parte de esa historia por lo que la relación pasado-presente no debe realizarse de forma tan evidente. Al respecto un segundo tema de interés está referido a una moneda expuesta en el texto *Mare Nostrum* donde se expone a un ciudadano ejerciendo el sufragio, lo que denota la relación ciudadano y participación política tan presente desde los contenidos de educación cívica.

En relación con el concepto *Democracia*, la valoración se expone considerando las limitaciones de este sistema, deficiencias mostradas en gráficos (Ed. Santillana) o en fuentes escritas (Ed. Vicens Vives). Al respecto podemos ejemplificar que «La democracia ateniense era muy limitada, ya que sólo podían participar en los asuntos públicos los ciudadanos, es decir, todos los hombres libres, mayores de edad, nacidos de padre ciudadano y madre ateniense. Tenían derecho a participar en la vida política y a estar protegidos por la ley

[...] los ciudadanos eran una minoría. Ni las mujeres ni los extranjeros (metecos) tenían derechos civiles, y mucho menos la enorme masa de esclavos, sobre las que recaía el peso fundamental de la producción agrícola y artesana» (Benejam, 2008: 174).

A pesar de ello, la idea de democracia como gobierno del pueblo es destacada por todas las editoriales, las que basan sus ideas en el Discurso Fúnebre de Pericles para su explicación: «Tenemos un régimen de gobierno que no envidia las leyes de otras ciudades, sino que más somos ejemplo para otros, que imitadores de los demás. Su nombre es democracia, por no depender el gobierno de pocos, sino de un número mayor; de acuerdo con nuestras leyes, cada cual está en situación de igualdad de derechos en las disensiones privada» (Tuc. II, 37). En este aspecto, Vicens Vives expone «estas reformas culminaron con la instauración de una nueva forma de gobierno conocida como Democracia, en la que el poder era ejercido por los ciudadanos» (Benejam, 2008: 170).

La definición de República de los romanos se representaba como un sistema de Gobierno y como dimensión de la vida cívica. Al respecto, Cicerón expresaba: «Así pues, la cosa pública es lo que pertenece al pueblo, pero pueblo no es todo conjunto de hombres reunido de cualquier manera, sino el conjunto de una multitud asociada por un mismo derecho, que sirve a todos por igual»⁴. La importancia política e histórica de estas ideas, están presentes en los contenidos del texto Santillana: «la república romana, al igual que la democracia ateniense, asignó gran importancia al valor de la ciudadanía y a los derechos y deberes que esto significaba. El estado no debía ser de una sola persona [...] sino de todo el pueblo: debía ser Res pública, término que en latín significaba. La cosa pública» (Bascur, 2005: 82).

ALGUNAS CONCLUSIONES

En este aspecto, conceptos como Democracia o República se trabajan en los textos escolares, teniendo distintos grados de acercamiento a la historiografía actual. En este aspecto, es destacable el uso de fuentes para la construcción de conocimiento histórico. Por ello, es importante destacar que para que los diversos elementos constitutivos de los manuales (*imágenes, documentos escritos, gráficos, cuadros estadísticos, mapas, etc.*) se transformen, efectivamente, en fuentes de información, se debe instar al alumno en forma explícita a trabajar en activamente con estos materiales. De lo contrario, sólo se transforman en

⁴ Cicerón. *Sobre la República*, Gredos, Madrid, 2001, pp. 58-61.

elementos ilustrativos y decorativos (Valls, 1995: 106). En este aspecto, un desafío o tarea pendiente es diseñar actividades que desarrollen actitudes relacionadas con la ciudadanía y los valores democráticos. Sobre uso didáctico de la iconografía, debemos considerar que ninguno de los textos estudiados realiza una significativa utilización de las imágenes pictóricas desde el ámbito de la valoración ciudadana, ya que las actividades didácticas hacen referencia a lo cognitivo y no actitudinal. De este modo la imagen no deja de ser una ilustración decorativa para pasar a constituirse en documento (Valls, 1995: 106).

Las actividades que tienen por objetivo desarrollar en los alumnos comprensiones significativas y profundas de los procesos históricos que se estudian, debiesen estar orientadas al desarrollo de valores propios del respeto a la democracia y la participación ciudadana. Con la finalidad de desarrollar lo cognitivo, lo social y lo comunicación, entre otros aspectos, lo cual se relaciona con lo que la bibliografía especializada define como competencias ciudadanas, referidos a los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente⁵. Lo cual se relaciona con la idea que como sujetos históricos, la importancia de ser un buen ciudadano radica en el desarrollo de actitudes y comportamientos cívicos así como el fortalecimiento de la participación ciudadana.

FUENTES ANTIGUAS

CICERÓN. *Sobre la República*, Gredos, Madrid, 2001.

TUCÍDIDES, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, Ed. Gredos. Madrid, 2001.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, J., y otros (1995). Prehistoria e Historia Antigua en la enseñanza secundaria: Tradición e innovación en los textos escolares, *Iber*, n°6.

BASCUR, C., y otros (2005). *Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Santillana, Santiago.

BENEJAM, P., y otros (2008). *Demos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Vicens Vives, Santiago.

BORRE JOHNSEN, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio Crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

⁵ Chau, E., en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.htm>

- BONI, A., y PÉREZ-FOGUET, A. (coords.) (2006). *Construir la ciudadanía global desde la Universidad*. Intermón, Barcelona.
- BURGOS, M. (2007). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Ed. Anaya, Madrid.
- CHAUX, E. En <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.htm>
- HERÁNDEZ, L. (1995). Recorrido por la Historiografía de la Historia Antigua, *Iber*, nº 6.
- VALLS, R. *Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas*. En www.histodidactica.es.
- (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?, *Iber*, nº 4.
- (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA EN LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA: UNA EXPERIENCIA DE SOCIEDAD ENTRE UNIVERSIDAD Y RED PÚBLICA DE ENSEÑANZA BÁSICA EN GOIÂNIA/GOIÁS-BRASIL

LANA DE SOUZA CAVALCANTI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN GEOGRAFÍA: PRINCIPIOS Y CAMINOS

La discusión sobre la formación profesional de que se trata de dotar al profesional de bases teóricas para que el pueda actuar correcta o adecuadamente en la práctica parte de una idea de camino recto de la teoría para la práctica, donde la teoría tiene que ver con el conocimiento científico, y la práctica, con la escuela; la teoría es producida por la investigación y la práctica no produce saberes o trabaja con saberes «poco confiables». Sin embargo, en los últimos años, muchos teóricos en el campo de la Didáctica han hecho reflexiones para otra comprensión de esa cuestión: la teoría y la práctica son dos dimensiones indisociables de la realidad, que deben ser analizadas de modo articulado a otras dimensiones de la realidad social, ya que son prácticas sociales realizadas por sujetos que son, a un mismo tiempo, agentes de la teoría y de la práctica.

Una aproximación a esa reflexión didáctica es considerar que en el contexto social contemporáneo, caracterizado por el avance científico y tecnológico; por la complejidad de las relaciones y prácticas sociales; por la inestabilidad, incertidumbre y ampliación de conocimientos; las escuelas se deben organizar para cumplir exigencias específicas de la formación de la gente para vivir y actuar en este contexto. La escuela y las prácticas de la enseñanza de Geografía tienen el papel de formar a los niños y jóvenes para actuar en la sociedad, buscando desarrollar, en los alumnos, capacidades de pensar y actuar de modo autónomo, de solucionar problemas y tareas cotidianas, estableciendo sus propias metas, definiendo sus propias estrategias. El cumplimiento de esa tarea por

la escuela depende del trabajo de los profesores en el interior del aula. Esa actuación está ligada al proceso continuo de formación, que de hecho es un proceso de autoformación; que requiere la articulación entre enseñanza e investigación. La constitución de la práctica docente como actividad teórico-práctica puede ocurrir tanto en espacios fuera de la escuela cómo en la propia escuela, en actividades de reflexión colectiva cotidianas y en momentos más sistematizados de actividad de formación continuada.

La reflexión colectiva, experiencia compartida, colaborativa, participativa, ha sido destacada como práctica relevante en la formación de los profesores, el que requiere un cambio en la cultura de la escuela, rompiendo con prácticas aisladas e individualistas. Todo el trabajo de la enseñanza de Geografía, sus límites y posibilidades, está inserido en un ambiente más grande, que es la escuela, que por su turno está conectada a un contexto social más amplio. Por eso, la construcción de la Geografía escolar y del conocimiento por los profesores y los alumnos de esa materia depende de prácticas escolares coherentes con esos cambios.

Una referencia para el trabajo escolar con la Geografía debe ser las demandas de una sociedad global, y las demandas locales, referentes a cuestiones geográficas de la ciudad, del barrio o de la región. De la misma manera, es necesario destacar que la escuela debe estar abierta para las instituciones científicas que producen y reelaboran el conocimiento ligado a las diversas materias que en ella son vehiculadas, como las posibilidades de intercambio con la Universidad. Un momento peculiar de ese intercambio es la recepción de los alumnos en formación inicial. Otros momentos pueden ocurrir en situaciones de formación continuada. La Geografía es un campo del conocimiento científico multidimensional, que busca comprender las relaciones que se establecen entre el hombre y el mundo natural, y cómo esas relaciones, a lo largo de la historia, vienen constituyendo diferentes espacios. Hoy, más que nunca, esa busca lleva al surgimiento de una pluralidad de caminos. Su presencia en la escuela exige un trabajo adecuado, el profesor necesita estar siempre estudiando, buscando informaciones, formando su cuadro de referencia para el análisis del mundo del alumno y de la escuela, y del qué es necesario para que el alumno tenga su propio cuadro de referencia para pensar espacialmente ese mundo.

Todas esas indicaciones apuntan para la idea de formación permanente del profesor, para que con la experiencia continua del diálogo y de la reflexión pueda construir la autonomía intelectual para decidir sobre significados y objetivos de las metas de enseñanza; para decidir sobre acciones de planeamiento y de realización de las actividades coherentes con las metas, y para evaluar los resultados de las actividades emprendidas cotidianamente.

En ese proceso de formación continua, se puede pensar en la aproximación entre universidad y escuela, con acciones de sujetos de las diferentes institu-

ciones. Esas acciones son relevantes y contribuyen para cambios más significativos de las prácticas. Sin embargo, ella no puede ser concebida solamente en esas iniciativas, es necesario que las instituciones se comprometan a un diálogo y a un intercambio constante y sistemático. En todo el proceso, el que se busca es la construcción de la autonomía, el cambio de las prácticas y la reflexión sobre las posibilidades de innovaciones del profesor, considerando los principios formativos, como: formación continua y auto-formación; integración teoría y práctica y articulación enseñanza con investigación (Cavalcanti, 2002).

LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA Y LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: CAMINOS RECORRIDOS

La concepción de formación docente que valoriza la formación continua como desarrollo profesional, pensando en la responsabilidad de la universidad no solamente con la formación inicial, llevó a una investigación, que tubo inicio en el año de 2004, con el proyecto *Lugar, Cultura urbana e saberes docentes: un estudo comparativo do ensino de cidade no Brasil*, realizada por investigadoras de diferentes lugares del país (para datos mas sistematizados cf. Callai, Castellar e Cavalcanti, 2007).

En la referida investigación, se elaboró un diagnóstico de la enseñanza de Geografía y de saberes docentes sobre ciudad de profesores de Geografía de la Red Municipal de Enseñanza de Goiânia/Goiás (Brasil). En un de los resultados del estudio, se evidenció la incipiente relación entre las escuelas y la universidad, principalmente en el que se refiere a la divulgación de los conocimientos producidos por la última. De hecho, hay una producción geográfica sobre el espacio de Goiânia y de Goiás, pero, los profesores no tienen acceso a ese conocimiento.

A partir de las conclusiones de esa etapa, se estructuró un grupo de estudios (Grupo Focal) formado por la equipe de investigadores de la Universidad Federal de Goiás y profesores de Geografía de la Red Municipal de Goiânia, con el intuito de intensificar el diálogo respecto a la problemática urbana y su enseñanza. El trabajo de ese grupo, por el según semestre de 2006, evidenció otro grande problema para se trabajar con la realidad cotidiana de los alumnos: la falta de materiales didácticos adecuados. La investigación ha partido, pues, del presupuesto de que la ciudad y la cultura urbana son referencias básicas de la vida cotidiana de grande parte de las personas, son parte del cotidiano de profesores y alumnos de Geografía, y por eso es contenido escolar de grande relevancia.

Entonces, se consideró que elaborar materiales didácticos temáticos sobre el área metropolitana de Goiânia en conjunto con profesores de Geografía de la educación básica era un camino para perfeccionar el trabajo. Ese camino per-

mitiría estrechar vínculos entre profesores de la escuela y la producción académica; y contribuiría con el desarrollo de las investigaciones en el área de la enseñanza de la Geografía. Para posibilitar la propuesta, visando la formación geográfica de los alumnos de la enseñanza básica (con edad entre 9 y 14 años) y teniendo como referencias fundamentales el cotidiano y el lugar de vivencia de alumnos y profesores, fue criada la Red de Investigaciones y Enseñanza de Ciudades, con profesores de Geografía de la municipalidad, profesores y alumnos del curso de Geografía de la Universidade Federal de Goiás-UFG, Universidade Estadual de Goiás-UEG y Universidade Católica de Goiás-PUCGO. Los objetivos específicos del proyecto son: 1- Elaborar fascículos didácticos temáticos; 2- utilizar experimentalmente los fascículos didácticos producidos con acompañamiento del equipo; 3- avaliar los resultados obtenidos con la utilización de los materiales y realizar las reformulaciones necesarias; 5- publicar los materiales y divulgarlos; 6- establecer intercambio sistemático entre la Universidad Federal de Goiás y la Red de Enseñanza de Goiânia.

La modalidad metodológica del estudio, con base en autores como Thiollent, 1994; Franco, 2005; Tripp, 2005 y Pimenta, 2005, es la investigación-acción, del tipo colaborativa. Como afirma Franco (2005), la investigación-acción crítico colaborativa tiene origen en la demanda de un grupo de profesores, que busca la colaboración de un investigador para transformar el mundo de la práctica, visando la formación de calidad de los docentes. En esa modalidad, la voz y la perspectiva de los sujetos envueltos son consideradas como parte de la metodología de la investigación, que, por su turno, se organiza por las situaciones relevantes que emergen del proceso. En el, el investigador de la universidad debe asumir dos papeles complementares: el de investigador y el de participante del grupo.

Teniendo en cuenta esas características de la investigación, y relatos de otros estudios en ese ámbito, se puede destacar que ella está vuelta para el contexto escolar, para la reflexión de las prácticas de los investigadores, para la producción colectiva y crítica de conocimientos pedagógicos sobre el trabajo docente, sobre las clases realizadas, sobre la realidad escolar; no específicamente para la reflexión sobre contenidos escolares. Sin embargo, la apuesta de investigación ha sido elaborar colectivamente materiales didácticos geográficos con el intuito de, por la reflexión y construcción de conocimientos para la elaboración de esos materiales, desencadenar una experiencia formativa. Es decir: por intermedio de la construcción colectiva de fascículos didácticos temáticos, en una experiencia de construcción colectiva, verificar la potencialidad de esa metodología para la formación continuada de docentes, en el caso ejercitando papeles de autoria en la construcción de saberes escolares. La apuesta, en verdad, es que, al fin y al cabo, se pueda contribuir, con esa metodología, para la formación de profesores en sentido de su autonomía intelectual.

Con eso, por lo tanto, los investigadores se constituyeron en un grupo de análisis y de reflexión. Con énfasis en el carácter de proceso y la flexibilidad de los pasos, se constituyeron inicialmente dos subgrupos que dividieron la tarea de elaborar los diversos fascículos, reunidos semanalmente. Los subgrupos desarrollaron la investigación en las etapas siguientes:

1. Lecturas y análisis iniciales del material bibliográfico disponible

Esta etapa ocurrió durante el trabajo, con un énfasis más grande en los primeros meses de la investigación. Para la elaboración del material, fueron hechos estudios bibliográficos que tenían como base la producción académica y el material didáctico disponible. En 2008 dos fascículos habían sido producido, uno sobre «Alfabetización cartográfica» y otro sobre «Cuencas Hidrográficas»; más adelante, en 2009, fueran producidos los fascículos «Espacio Urbano» y «Violencia Urbana y Escolar».

2. Realización de trabajos de campo para el examen de la información y de los datos

Para subvencionar el estudio, algunos trabajos de campo fueron llevados, en lugares de paisajes y de ambientes de Goiânia y de la región metropolitana de Goiânia, para el reconocimiento del área y para sacar las fotografías a fin de ilustrar el texto de los fascículos.

3. Producción y composición de los fascículos

Conforme el concepto del trabajo, se buscó estructurar los fascículos para instigar primero al niño para detectar el problema de modo que pueda descubrir más adelante y estudiar los conceptos y las definiciones propuestas, siempre clarificando la importancia de tales conceptos. Como derivación, los fascículos siguieron la estructura siguiente, que se repitieron a lo largo de cada capítulo de los diversos fascículos:

Parte 1. *Habla conmigo* (parte del texto que lleva a problematizar, motivar el alumno para pensar el tema).

Parte 2. *Rastros y retratos* (parte del texto que da la prioridad a la representación y a la ilustración de los lugares).

Parte 3. *Buceando (mergulhando) en el tema* (parte del texto destinado a la sistematización del contenido).

Parte 4. *¿Que fue que yo he aprendido?* (pieza del texto que tiene como objetivo la recapitulación de los temas vistos).

Parte 5. *Ligado con la realidad* (parte del texto que busca alertar el alumno para la necesidad de experimentar el qué aprendió en su vida cotidiana).

La estructura sigue el concepto del proceso de la construcción que va de la problematización de la realidad que se estudiará, que es una introducción, una invitación para pensar el tema, para observar la realidad, para preguntar. Después de eso, el texto presenta informaciones sobre el tema y profundiza los aspectos levantados, es decir, sistematiza el contenido y acaba el tratamiento de eso, el alumno es llevado a preguntar sobre sus propios procesos de aprendizaje, además de ejercitar contenidos aprendidos, buscando abordarlos en su realidad, su barrio, su escuela, o sea, se vuelve en el final a la realidad vivida por el alumno.

4. Realización de Talleres con profesores de la Red Municipal de enseñanza

Después de la elaboración de los fascículos, se realizaron talleres para evaluación del material producido. A los profesores fue permitido apuntar los aspectos positivos y negativos además de sugestionar cambios. Según la mayoría de los profesores, los fascículos atendían satisfactoriamente a las necesidades del profesor de Geografía de la enseñanza básica, pues abordan temas relevantes y que tienen poca publicación disponible.

5. La experiencia con los materiales producidos

Los dos primeros fascículos fueron editados y distribuidos para 16 profesores de la Red Municipal de Educación de Goiânia, en marzo de 2009, elegidos entre los que participaron de los talleres y experimentaron el material. Ellos fueron utilizados en el 1º. Semestre de 2009, en las clases de Geografía (con alumnos entre 9 y 14 años). Camino semejante fue el de la confección de los fascículos «espacio urbano» e «Violencia Urbana y escolar», con uso experimental con los alumnos previsto para el 1º semestre de 2010.

6. (Re)Elaboración final de los fascículos

A partir de los resultados de la experimentación del fascículo junto a los alumnos, el material está siendo reformulado para publicación por la *Secretaria de la Educación* de la comunidad para el uso constante de los profesores y alumnos.

LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS, LA REFLEXIÓN COLECTIVA Y EL TRABAJO DOCENTE: IMPRESIONES SOBRE LAS POTENCIALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN CONTINUADA

Los estudios tienen indicado la relevancia de la participación de profesores como colaboradores, interlocutores o co-autores en la elaboración de conocimientos sobre los sentidos del hacer profesional, sobre los problemas de ese ejercicio profesional, sobre caminos para sobrepasar los desafíos de la práctica cotidiana de la clase. Esa fue la razón de la elección de la metodología de la

investigación colaborativa. Al trabajar con profesores, fue posible constatar las dificultades de «romper» barreras y estrechar vínculos de trabajo, superando las representaciones ya consolidadas en el ambiente de la escuela básica sobre la universidad como la institución investigadora y que detiene conocimientos, sobre los profesores de la universidad como los investigadores que «autorizan» el pensamiento sobre la práctica, y sobre la escuela y sus sujetos (los profesores) como aquellos que divulgan, traducen, aplican los conocimientos que aprenden en la universidad. Como investigadora y como coordinadora del proyecto, por muchas veces y en diferentes ocasiones, tengo sido llevada a emprender fuerza en el sentido de desmitificar el trabajo realizado y la imagen de que la coordinadora ya tiene el camino a indicar para la investigación, de que sabe qué hacer.... También investí para «dar espacio» para los profesores de la red realizaren tareas requeridas por el estudio, tomar posiciones, exponer sus puntos de vista, producir conocimientos, ser autores do trabajo.

A lo largo de los 4 años de trabajo (2005-2009) con el equipo, fueron hechas 2 evaluaciones más sistemáticas en respecto a la metodología desarrollada. En esas ocasiones, a los participantes era pedido que destacaran por escrito puntos positivos y negativos del trabajo en el grupo. Entre los positivos, algunos fueron destacados: la contribución del trabajo en el grupo para el ejercicio de la decencia; la integración entre los miembros del grupo; la oportunidad de aprender, de rever contenidos y temáticas para trabajar en la enseñanza; oportunidad para cambio de ideas; reuniones alegres, productivas. Como factores negativos para el camino de los trabajos, los participantes mencionaron el poco tiempo para se dedicar más a las actividades.

En el final de 2009, después de la conclusión de los fascículos y la realización de dos talleres, fue realizada una evaluación más, teniendo como base un guión más estructurado. En ese instrumento fue solicitado a los participantes consideraciones sobre su experiencia en la Red. Según ellos, la experiencia fue bastante positiva para el perfeccionamiento personal y para el cambio de informaciones e intercambio de producciones. Resaltaron también la efectiva integración de la universidad con la escuela. Sobre ese aspecto, algunos textos poden ser destacados:

«É importante o contato direto entre o ensino escolar e o ensino superior, pois o trabalho e as pesquisa não se restringem ao âmbito teórico».

«Acredito que a semente dessa integração foi plantada, agora precisa ser regada, regada... para abrir novos caminhos, mas ela precisa ser germinada e ampliada».

«Essa foi uma das questões que considero mais interessante da REPEC. O processo de integração foi tão positivo que vários professores da rede tem procurado a repec para participar de nossas atividades. Isso por considerem os fascículos um material excelente para o ensino sobre a Região Metropolitana de Goiânia».

«Considero uma revolução fazer um trabalho em conjunto com professores da rede, pois são eles que estão na linha de frente da educação e do ensino de Geografia».

LA FASE FINAL DE LA INVESTIGACIÓN

Al analizar los caminos y las posibilidades de la continuidad de investigación, se concluye que principios de ese tipo de investigación orientaron el proceso, como algunos dos apuntados por Franco (2005:491): la praxis social como punto de partida y de llegada en la construcción/resignificación del conocimiento; el conocimiento construido en las múltiples articulaciones con la intersubjetividad en dinámica de construcción; la flexibilidad de procedimientos; el ejercicio continuo de espirales cíclicas, planeamiento, acción, reflexión, investigación, resignificación, replanteamiento....

Así, la última etapa prevista de la investigación será hecha después de la finalización del según bloco de fascículos. Ella se constituirá en la realización de entrevistas con los profesores de la red, seguida de análisis cualitativa del contenido de esas entrevistas.

La intención es la de no interrumpir ese proceso; una vez establecido el vínculo, la continuidad será hecha siguiendo el eje de la producción de los fascículos. Se cree que la experiencia anterior, con nuevos componentes en el grupo y con la elección de nuevos temas para ser investigados y para producir nuevos materiales, serán elementos para la continuidad, para el inicio de nuevo ciclo, que en la verdad no se cierra, de red de colaboración formada por la universidad y escuela. La continuidad del trabajo, consolidando la Red, es fundamental para superar obstáculos aún presentes en la sociedad efectiva con la Universidad.

La elaboración de ese material se orientó por la concepción de la Geografía escolar como una manera específica de raciocinar y de interpretar la realidad y las relaciones espaciales, más que una disciplina que presenta datos y informaciones sobre lugares para ser memorizados, una disciplina vuelta para formar un pensamiento espacial, requiriendo para eso la formación de conceptos geográficos amplios. Se resalta, para finalizar, que el intuio mayor es de detectar posibilidades de la Geografía, al volverse para el desarrollo del raciocinio espacial de los alumnos, contribuir para la formación de ciudadanos para una vida participativa en su espacio, en su ciudad. Particularmente, se busca verificar esas posibilidades a partir de los saberes de los profesores de Geografía. Teniendo en vista los objetivos de la investigación, se puede afirmar que ella ya presenta resultados positivos tanto en la reflexión sobre los desafíos de la Geografía escolar, en la divulgación de los estudios realizados en el ámbito de

la Academia y en la producción de materiales didácticos sobre el área elegida. Esas actividades tienen significado un importante paso en dirección a la consolidación de una práctica de formación del profesor de Geografía que efectivamente incluya la investigación en la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLAI, H. C., CASTELLAR, S. M. V. y CAVALCANTI, L. de S. (2007). Lugar e Cultura Urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. In Revista Terra Livre, São Paulo: AGB.
- CAVALCANTI, L. de S. (2002). *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Ed. Alternativa.
- FRANCO, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP. V. 31, no. 3, sep./dic.
- PIMENTA, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP. V. 31, no. 3, sep./dic.
- THIOLENT, M. (1994). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP. V. 31, no. 3, sep./dic.

EL PATRIMONIO EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS CURRICULAR

MARIO FERRERAS LISTÁN, JESÚS ESTEPA JIMÉNEZ

Y ANA M.^a WAMBA AGUADO

UNIVERSIDAD DE HUELVA

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la investigación sobre el patrimonio se ha centrado en un análisis puramente disciplinar y academicista (elementos y tipologías patrimoniales, difusión y conservación patrimonial, etc.) puesto de manifiesto por numerosos proyectos existentes al respecto (Wamba y Jiménez, 2005). Sin embargo, en los años noventa surge el concepto de patrimonio integral u holístico permitiendo, desde una perspectiva sistémica, hacer un análisis de la realidad natural, social e histórica, en el marco teórico del grupo de investigación del que surge este trabajo. Se considera que el desarrollo de este enfoque integral es de una gran potencialidad educativa al favorecer la interdisciplinaridad y con ello, la ambientalización del currículo, el desarrollo de competencias curriculares en los profesores, la difusión/divulgación a la ciudadanía e incluso el aprovechamiento económico de los bienes culturales y naturales a través del turismo cultural (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Desde esta perspectiva, el análisis del currículum oficial es un punto de partida necesario en la investigación, para estudiar bajo qué criterios y enfoques se integra el patrimonio como elemento de interés educativo. Ya en Cuenca (2004) se realizó una investigación de este tipo aunque centrada en la legislación curricular entonces vigente. Nuestra aportación consiste en, partiendo de dicho estudio, focalizar nuestro análisis en la última legislación curricular promulgada, el R.D. de Enseñanzas mínimas de Educación Primaria y el decreto que en Andalucía desarrolla el currículum, en ambos documentos centrándonos en el Área de Conocimiento del Medio.

METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este trabajo, pues, se pretende profundizar en el tratamiento que se otorga a la enseñanza del patrimonio en los Decretos educativos, teniendo como referente una visión holística, simbólico-identitaria, compleja y crítica. Para ello nos basamos en Cuenca (2004) quien conforma una serie de instrumentos de obtención y análisis de datos de los que tomamos la hipótesis de progresión, que establece sobre la enseñanza del patrimonio (Anexo I) caracterizando la evolución deseable del profesorado mediante tres niveles de complejidad creciente, de tal manera que se puede partir de ella como instrumento de análisis de las concepciones de los docentes, de su propio conocimiento profesional, así como para la determinación del nivel evolutivo que presentan las concepciones transmitidas por el currículo oficial respecto a la enseñanza del patrimonio.

Nuestro análisis se realiza a través de una plantilla de recogida de datos, en la que se refleja la información correspondiente tanto a las características del documento concreto que se analiza, como a la categoría y variables que se indican en la mencionada hipótesis de progresión, con el fin de interpretar los criterios expuestos por las administraciones educativas competentes y su visión en relación con el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Siguiendo la metodología y utilizando los instrumentos descritos anteriormente, se ha realizado un análisis del R. D. 1513/06 de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, centrándonos en el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*.

En este R. D. 1513/06 aparece el concepto patrimonio en diez ocasiones de forma explícita a lo largo de diversos apartados como pueden ser competencias básicas, bloques de contenidos de diversas áreas, objetivos, etc. A su vez, se pueden encontrar en estos mismos apartados relaciones implícitas entre la enseñanza del patrimonio y la de otros conceptos que se relacionan con él formando por tanto parte de nuestra revisión. A continuación se presentan las relaciones encontradas entre los elementos curriculares objeto de estudio y su relación con el patrimonio.

– *Objetivos*: En cuanto a los objetivos distinguiremos entre objetivos generales y específicos. Respecto a los generales para la Educación Primaria encontramos el objetivo «h», con el que se puede establecer una estrecha relación con el patrimonio en cuanto a su carácter socio-cultural y conservacionista, fomen-

tando la valoración y conservación del entorno con todos los elementos y referentes patrimoniales que en él se encuentran, tales como paisajes, parajes naturales, monumentos, producciones artísticas, etc. También el objetivo «b» que guarda relación con el patrimonio en cuanto a la necesidad de proteger especies naturales que se encuentran en peligro o en vías de extinción.

Con respecto a los objetivos concretos, podemos encontrar en esta área tres de los diez objetivos propuestos, el 4, 5 y 6, relacionados con el patrimonio, principalmente desde una perspectiva actitudinal, apareciendo en segundo término componentes conceptuales. De estos tres el 5 –*Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y conservación del patrimonio cultural*– se imbrica directamente con el hecho patrimonial tratando de transmitir una visión crítica de nuestra realidad concienciando a los ciudadanos de la necesidad de actuar e intervenir en el medio. En los objetivos 4 y 6 no aparece la palabra patrimonio aunque se relaciona directamente en el sentido de que presentan actitudes de valoración y participación hacia el medio natural, histórico y cultural como parte importante del legado cultural, procurando la valoración y el respeto de lo ajeno y lo diferente dada su importancia para la vida y la propia identidad.

– *Contenidos*: Si nos fijamos en los *contenidos*, así como en su selección y secuenciación, vienen distribuidos o clasificados en una doble vertiente. Por un lado se organizan por bloques de contenidos, agrupándolos en función de la temática que desarrollan y por otro lado se organizan por ciclos, presentando tres ciclos de dos cursos cada uno para preservar el carácter global e integrador. A continuación se presentan los contenidos que tienen relación con el patrimonio, aunque cabe señalar que de forma implícita ya que no se refieren en ningún momento a elementos patrimoniales concretos, si bien es cierto, consideramos que formarían parte integrante de las diversas tipologías patrimoniales que diferenciamos habitualmente, como el patrimonio natural, histórico-artístico, etc.

En el primer ciclo encontramos: el desarrollo de hábitos de cuidado y respeto a los seres vivos; acercamiento a las manifestaciones de las culturas presentes en el entorno como muestra de diversidad y riqueza; y utilización de las fuentes orales y de la información proporcionada por objetos y recuerdos familiares para reconstruir el pasado.

En el segundo ciclo encontramos otros contenidos como: observación y descripción de distintos tipos de paisaje: interacción de naturaleza y seres humanos, y respeto, defensa y mejora del medio; comportamiento activo en la conservación y el cuidado de plantas y animales; identificación de las manifestaciones culturales populares que conviven en el entorno, reconocimiento de su evolu-

ción en el tiempo y valoración como elementos de cohesión social; y reconocimiento y valoración del significado de algunas huellas antiguas en el entorno (tradiciones, edificios, objetos).

Finalmente en el tercer ciclo podemos encontrar los siguientes contenidos: los seres humanos como componentes del medio ambiente y su capacidad de actuar sobre la naturaleza, y valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español e interés por conocer paisajes de otros lugares; Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural.

– *Criterios de Evaluación:* Seleccionamos los criterios de evaluación relacionados con la enseñanza del patrimonio, atendiendo a los contenidos y a los objetivos recogidos en el apartado anterior, distinguiendo por ciclos:

Segundo Ciclo:

1. *Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico.*
7. *Explicar con ejemplos concretos, la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana relacionado con hechos históricos relevantes, identificando las nociones de duración, sucesión y simultaneidad.*

Tercer Ciclo:

2. *Caracterizar los principales paisajes españoles y analizar algunos agentes físicos y humanos que los conforman, y poner ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación.*

En la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía se incluyen aspectos relacionados con el medio natural, la historia, la cultura, la economía, la lengua y la literatura, las matemáticas y otros hechos diferenciadores, con la intención de que *sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio, en el marco cultural español y de la cultura universal*. Para ello, se propone trabajar sobre una selección de núcleos temáticos dentro de cada una de estas áreas que *no pretende constituir un listado exhaustivo, sino servir como ejemplos para estructurar un proyecto educativo*.

Consideramos que a través de los temas contemplados, se puede profundizar en el conocimiento y valoración de algunas de las peculiaridades de Andalucía, así como analizar problemas relevantes desde la perspectiva educa-

tiva de nuestro interés sobre el patrimonio, problemáticas que facilitan un tratamiento metodológico de carácter investigativo. Esta propuesta de núcleos temáticos, que manifiesta esta Orden expresamente, no pretende sustituir ni superponerse a los bloques de contenidos presentes en el R. D 1513/06, de 7 de diciembre, para cada ciclo de la etapa, sino contribuir a la consecución de las finalidades educativas fundamentales mediante una estructura curricular que aproxime al alumnado al tratamiento de problemas sociales relevantes, utilizando para ello los contenidos que se ofrecen en los bloques u y otros que se consideren adecuados.

En esta Orden aparece el concepto patrimonio en veintinueve ocasiones de forma explícita a lo largo de diversos apartados, fundamentalmente en los núcleos temáticos del área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, donde se destaca el núcleo «El patrimonio en Andalucía», en el que aparece el concepto patrimonio explícitamente hasta en veintidós ocasiones.

A continuación se presentan las relaciones encontradas entre los elementos curriculares objeto de estudio y su relación con el patrimonio.

– *Objetivos*: Los objetivos generales para cada una de las áreas de conocimiento de la Educación Primaria son los establecidos en el Anexo II del R. D. 1513/06, de 7 de diciembre, por lo que me remito al apartado anteriormente presentado.

– *Contenidos*: De la misma forma que en los objetivos, en la secuenciación de contenidos se nos remite en primera instancia al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, aunque en este caso, además, se nos ofrece la posibilidad de organizar el currículo en torno a una serie de grandes problemáticas o núcleos temáticos que presentan ciertas características: son problemas reales del medio natural, social y cultural, tienen posibilidades de conectar con los conocimientos e intereses del alumnado y pueden ser trabajados con el apoyo del conocimiento ofrecido por las Ciencias de la Naturaleza y Sociales. Estos núcleos temáticos, se presentan como ejemplos de suficiente relevancia para orientar los proyectos educativos en coherencia con los objetivos del área y de la etapa. En ese sentido, se han destacado cuestiones que desde la perspectiva de Andalucía permiten, en nuestra opinión por una parte, profundizar en el tratamiento educativo de algunas de nuestras peculiaridades y, por otra, abordar problemáticas sobre cuya relevancia se pretende llamar la atención desde nuestra Comunidad Autónoma. De los ocho núcleos temáticos en que está estructurado, recogemos los que están más íntimamente relacionados, así como los contenidos y problemáticas relevantes que tienen relación con la educación patrimonial:

Núcleo 1: «La construcción histórica, social y cultural de Andalucía», donde se recogen los siguientes contenidos: *¿Qué rasgos sociales o culturales nos pare-*

cen característicos de Andalucía? ¿Por qué? ¿Qué elementos son peculiares de nuestro entorno? (en el paisaje, en las construcciones, en las fiestas, etc.) ¿Cuál es la situación actual de Andalucía en diversos ámbitos (por ejemplo, en cuanto a su patrimonio, en la situación de su economía, en las características de sus ciudades, etc.)?

Núcleo 2: «Paisajes Andaluces», donde se recogen contenidos relacionados con la acción humana en el medio a través del estudio del paisaje; con el valor que tienen para nosotros y para nuestra Comunidad los paisajes que nos rodean; y qué se puede modificar y qué se debe conservar en los paisajes andaluces.

Núcleo 3: que es sin duda el más relacionado con el patrimonio ya que versa explícitamente sobre él, «El patrimonio en Andalucía». Con él se pretende abordar la riqueza patrimonial de la Comunidad, desde el patrimonio natural al etnográfico, aunque no se menciona el científico-tecnológico, evitando en cierta medida la fragmentación disciplinar con que tradicionalmente se ha considerado en la escuela. También observamos una especial incidencia en la relaciones entre enseñanza del patrimonio y educación para la ciudadanía cuando se indica que *es conveniente ir planteando, también, a los estudiantes el debate sobre las relaciones entre conservación del patrimonio, disfrute del mismo y desarrollo económico y social, fomentando, a este respecto, su responsabilidad como ciudadanos actuales y futuros*. De este núcleo tienen carácter patrimonial todos los contenidos y problemáticas que se proponen en los tres ciclos.

– *Criterios de evaluación:* En este documento no aparece un listado de criterios a cumplir para llevar a cabo la evaluación como era el caso del R. D. 1513/06 sino que se presentan algunos criterios a tener en cuenta en la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ellos podemos destacar los siguientes: *se debe mostrar una progresión hacia una concepción más compleja, relativista y crítica sobre la construcción histórica, social y cultural de Andalucía; se debe favorecer un aprendizaje progresivo partiendo, al principio, de aquellos elementos y relaciones más relevantes en la conformación de un determinado paisaje, así como analizar y comparar algunos de nuestros paisajes más peculiares, para ir afianzando paulatinamente nuestro compromiso con la conservación y gestión adecuada de dichos paisajes; el aprendizaje de los alumnos y alumnas debería evolucionar desde la percepción e identificación de elementos relevantes del patrimonio hacia la descripción más sistemática de los mismos y el análisis de su situación, génesis y porvenir; consolidando, de forma paralela, actitudes de sensibilidad, valoración y compromiso en relación con el mismo.*

A pesar de las referencias que se hacen sobre patrimonio en algunos de los elementos del diseño curricular, en los criterios sólo aparece uno relacionado explícitamente con el patrimonio, donde se muestra una finalidad de carácter crítico, ya que como se indica, se pretende superar la visión academicista don-

de sólo importa la identificación y descripción del elemento patrimonial, por una visión sistémica. El resto de criterios señalados también inciden en esa visión sistémica aunque en menor medida.

CONCLUSIONES

Basándonos en la hipótesis de progresión utilizada (Anexo I), podemos concluir que, al comparar ambos documentos oficiales, existen grandes diferencias con respecto al tratamiento didáctico del patrimonio.

En el caso del R. D. se realiza una aproximación superficial a los elementos y actuaciones referidas al fenómeno patrimonial, situándose en el primer nivel, tanto en el conocimiento (categoría I), como en la enseñanza del patrimonio (categoría II y III), ya que respecto a la categoría I, por un lado se refleja una concepción del patrimonio en función a criterios de escasez, grandiosidad y prestigio, con poca interrelación entre las diversas manifestaciones patrimoniales y acercándose a él de forma disciplinar y fragmentada, como se observa en la secuenciación de contenidos, donde se trabajan en bloques bien diferenciados los aspectos naturales, los históricos y culturales, u omitiendo aspectos artísticos o científico-tecnológicos. Además respecto a la categoría II observamos un escaso interés didáctico sobre el patrimonio a nivel metodológico, no superando aun el modelo tradicional, y con respecto a su finalidad, presentando una visión academicista o culturalista donde se fomenta un conocimiento anecdótico, en lugar de un conocimiento crítico que fomente la formación de ciudadanos comprometidos con la conservación y el desarrollo sostenible del patrimonio.

En el caso de la Orden, encontramos un mayor interés y una mayor profundización al tratamiento didáctico del patrimonio, recogiendo en su secuenciación un núcleo temático concreto sobre el patrimonio en Andalucía así como otros contenidos y/o problemáticas relacionados con él, donde se intenta alcanzar una integración plena de los diversos tipos de patrimonio, es decir una visión holística respecto a su concepción, siendo quizás el patrimonio científico-tecnológico el menos explícito y el menos desarrollado. Es por ello, que se sitúa en el nivel de referencia (3^{er} nivel) en cuanto a las tres categorías de análisis, llevando a cabo un tratamiento didáctico integral y complejo para la obtención de una visión simbólico-identitaria por parte de los alumnos, ya que podemos entrever un tratamiento integrado del patrimonio en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza, trabajados desde un modelo metodológico investigativo, justificado por el criterio de partir de problemas próximos y significativos para los alumnos a los que va dirigido.

Podemos señalar que a diferencia del R. D. en la Orden se hace una mayor incidencia en aspectos relacionados con la identidad, con la conservación y con

la gestión de bienes culturales y patrimoniales de la comunidad andaluza, otorgándole a los aspectos identitarios una especial atención ya que como se recoge en la propia orden, la escuela debe jugar un importante papel en la construcción social de los futuros ciudadanos, relacionando estrechamente la educación para la ciudadanía con la educación patrimonial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUENCA, J. M. (2004). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Michigan, Proquest-Universidad de Michigan. <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>
- ESTEPA, J., WAMBA, A. M., y JIMÉNEZ, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del Patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56. 19-26.
- WAMBA, A. M., y JIMÉNEZ, R. (2005). La enseñanza y difusión del Patrimonio y la Alfabetización Científica: relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias*. Número Extra. VII Congreso. http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/1_ense_ciencias/1_2/Wamba_510.pdf

Anexo I.

Hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado respecto a las concepciones sobre la enseñanza del patrimonio (Cuenca 2004).

NIVELES	CONOCIMIENTO SOBRE PATRIMONIO	CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO		
	Categoría I	Categoría II		Categoría III
	Conceptualización	Metodología	Contenidos	Finalidades
1^{er} Nivel - Menor nivel de complejidad y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido	- Concepción del patrimonio en función de criterios de escasez, grandiosidad y prestigio. - Nula interrelación entre manifestaciones patrimoniales. - No se considera el patrim. etnológico y tecnológico.	- No se muestra interés didáctico del patrim. y su integración en los procesos de enseñanza es de carácter anecdótico. - Características de una metodología tradicional.	- Desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales.	- Finalidad cultural de la enseñanza del patrimonio. - Se obvia la necesidad de actuar para la conservación del patrimonio.
2^o Nivel - Nivel intermedio de complejidad y reflexión.	- Concepción del patrimonio en función de criterios estéticos e históricos. - Consideración de todo referente patrimonial desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos.	- Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente de conocimiento histórico. - Mayor dinamización del proceso didáctico. - Metodología más activa por parte de profesor y alumno.	- Aumento de atención a los contenidos procedimentales y de forma secundaria a los actitudinales.	- Finalidad cultural y/o práctica de la enseñanza del patrimonio. - Se considera interés por conservar el patrimonio sin desarrollar actitudes críticas/comprometidas
3^{er} Nivel - Nivel de referencia en relación con el estado de complejidad y reflexión respecto al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido.	- Concepción del patrimonio desde perspectiva simbólico-identitaria. - Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales.	- Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza. - Diseño de UD innovadoras y de carácter investigativas.	- Se Planifican de forma integrada, conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el patrimonio. - Consideración del patrimonio como un contenido más de las Ciencias Sociales	- Finalidad crítica de la enseñanza del patrimonio. - Fomento de actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA RESPECTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

JESÚS GRANADOS SÁNCHEZ
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

«Enseñar y aprender para la sostenibilidad es la principal preocupación de la enseñanza de la geografía. De hecho, la finalidad de la educación geográfica es capacitar a los jóvenes para que participen en la mejora social, así como respetar y mantener los sistemas necesarios para la vida»
(FIEN, 2005: 6)

UNA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En la investigación en el campo de la didáctica de la geografía y las ciencias sociales se distinguen dos concepciones científicas diferentes (Travé, 1998): una corriente metodológica, que considera que la importancia de la disciplina radica en el estudio de los métodos de enseñanza para llegar a hacer prescripciones y recomendaciones que mejoren la enseñanza; y una corriente alternativa propia de la innovación didáctica que tiene una concepción más amplia y compleja de los problemas relacionados con la enseñanza, la cual considera la didáctica como un campo de conocimiento que tiene como objetivo fundamental la formación inicial y permanente del profesorado con el propósito de poder intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje con una preparación adecuada. En esta línea, *La Carta Internacional en Educación Geográfica* (IGU, 2006) distingue entre investigación básica e investigación aplicada. La investigación básica investiga aspectos fundamentales de la educación geográfica como, por ejemplo, el desarrollo de la concepción espacial de las personas. Por otro lado, la investigación aplicada se centra en aspectos de la práctica de la enseñanza de la geografía como la evaluación de materiales didácticos y la evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como entendemos nosotros la didáctica, reconocemos que hay una diferencia entre los saberes sabios, los saberes a enseñar, los saberes enseñados y los saberes aprendidos. Así, creemos que la investigación en didáctica de la geografía para el desarrollo sostenible debe centrarse en la actualización científica del conocimiento geográfico que se genera y escoger cuál de los conocimientos disciplinares es relevante de ser enseñado en estos momentos de transición hacia la sostenibilidad, justificando el porque de esta elección. Además tiene que proponer cuales son las maneras más adecuadas de enseñar este conocimiento escolar y, también, habrá que ver de lo que se ha enseñado lo que realmente han aprendido los alumnos. Finalmente, se tendrá que diseñar la manera cómo toda esta investigación se traslada a la formación y a la práctica del profesorado en activo y en formación inicial. La tabla 1 recoge los diferentes campos de investigación en didáctica de la geografía y las ciencias sociales que han definido Gerber (2001), Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon (2001) y Prats (1997).

Tabla 1.

La investigación en didáctica de la geografía y las ciencias sociales.

PRATS (1997)	GÉRIN-GRATALOUP Y TUTIAUX-GUILLON (2001)	GERBER (2001)
	La disciplina en el currículum escolar y en la escuela	El lugar de la Geografía en el currículum de la educación formal
Diseño y desarrollo curricular	Materiales curriculares e instrumentos de enseñanza	Enfoque del currículum Finalidad de la enseñanza de la Geografía Materiales didácticos
Construcción de conceptos propios de la disciplina	Objetos de enseñanza	Conceptos, procedimientos y valores en el currículum disciplinar
Desarrollo profesional docente	Formación inicial y permanente del profesorado	Formación del profesorado
	Estrategias didácticas	Estrategias de enseñanza y aprendizaje
Evaluación del aprendizaje del alumnado	Adquisición del conocimiento y representaciones sociales	
	Problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento social	
Didáctica del patrimonio cultural y medioambiental		
		Métodos de investigación en didáctica de la geografía

A partir de estas clasificaciones y el análisis de la literatura aparecida en los últimos años hemos definido la propuesta de campos de investigación en la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible que aparece en la tabla 2:

Tabla 2.

Campos de investigación en la enseñanza de la Geografía para el desarrollo sostenible.

ÁMBITOS	CAMPOS DE INVESTIGACIÓN
El currículum de geografía para la sostenibilidad	El lugar de la geografía y la educación para el desarrollo sostenible en el currículum de la educación formal
	Investigaciones sobre la reorientación del currículum (sostenibilización curricular)
	Análisis de materiales didácticos
El aprendizaje de los alumnos	Aprendizaje de conocimientos conceptuales, habilidades geográficas, y análisis del comportamiento y las actitudes de los alumnos favorables a la sostenibilidad
La mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía para el desarrollo sostenible	Pensamiento del profesorado
	Formación inicial y continua del profesorado
	Evaluaciones y estrategias didácticas, programas y experiencias de innovación didáctica

La clasificación propuesta se divide en tres grandes ámbitos que coinciden con el triángulo didáctico y las cuestiones que Roberts (2006) propone tener presentes para redefinir y revitalizar la enseñanza de la Geografía escolar: ¿Qué tendría que tener el currículum de Geografía y por qué? ¿Cómo y qué aprenden de Geografía los estudiantes? ¿Cómo puede mejorarse la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía? Estos tres ámbitos se subdividen a su vez en ocho campos de investigación que se sirven de diferentes metodologías y métodos de investigación educativa, aunque podamos apuntar tendencias. Por ejemplo, tanto las investigaciones sobre el estatus de la geografía y la educación para el desarrollo sostenible (EDS) como el análisis de materiales didácticos suelen basarse en metodologías interpretativas con estrategias de análisis documental con el objetivo de comprenderlos y valorarlos y también de establecer comparativas entre países. La investigación acerca de la sostenibilización curricular es

escasa, sobretodo porque faltan modelos concretos y contextualizados de reorientación curricular. Es por ello que en este campo encontraremos básicamente reflexiones teóricas. A continuación mostramos una panorámica de la investigación que se ha hecho en los últimos tiempos sobre el pensamiento del profesorado de geografía respecto la EDS y se indica que metodologías, métodos e instrumentos y estrategias se han utilizado en cada caso.

EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA RESPECTO A LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

El campo de investigación cualitativa sobre el pensamiento que el profesorado tiene respecto la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible ha sido bastante trabajado en los últimos años. Las principales investigaciones se centran básicamente en el pensamiento de futuros maestros que están acabando su formación inicial y en el pensamiento del profesorado en activo. La mayor parte de las investigaciones hechas con estudiantes de formación inicial del profesorado y/o estudiantes de postgrados de formación pedagógica empiezan con la evaluación de sus conocimientos previos sobre el desarrollo sostenible y sobre qué supone el paradigma de la EDS. Es el caso de investigaciones como las de Corney y Reid (2007), Firth y Winter (2007), Meyer (2007), Nikel (2005) y Summers, Corney y Childs (2003). El objetivo principal de la mayor parte de estos estudios es mejorar los programas que las universidades ofrecen en la formación inicial en la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible. Otras investigaciones intentan encontrar modelos teóricos que categoricen las formas de pensamiento.

Corney y Reid (2007) y Firth y Winter (2007) llevan a cabo una investigación muy similar donde analizan las reflexiones de los alumnos en finalizar el PGCE inglés en las universidades de Nottingham y Oxford, respectivamente. Corney y Reid (2007) investigan a través de la teoría fundamentada cuales son los aprendizajes que los alumnos son conscientes de haber adquirido a lo largo de su formación inicial en el PGCE, y cuales son las fuentes a través de las cuales han adquirido este aprendizaje. Así, partiendo de las respuestas que los alumnos dieron en cuestionarios de respuesta abierta y de sus opiniones expresadas en entrevistas personales, los autores han agrupado la información y han establecido las tipologías de aprendizaje que los alumnos son conscientes de haber adquirido, y que son:

- Concienciación de la importancia y la complejidad de enseñar el desarrollo sostenible.
- Identificación de diferentes enfoques y estrategias didácticas para enseñar geografía y EDS: los estudios de caso como actividades de aprendizaje significativo; el trabajo de campo para desarrollar acciones

locales sobre desarrollo sostenible; el valor del diálogo como medio para la consecución del desarrollo sostenible.

- Conocimiento de las propias preferencias en los métodos didácticos.
- Reconocimiento de las finalidades educativas perseguidas.
- Identificación del tipo de práctica en EDS que lleva a cabo el profesorado de geografía de la escuela de prácticas.
- Y detección de oportunidades para trabajar le EDS de forma transversal en la escuela.

Por su parte, la finalidad de la investigación de Firth y Winter (2007) se ha centrado en las reflexiones que los alumnos han hecho de su formación práctica, explicando qué ha pasado en el aula y qué decisiones han tomado. Para ello, los investigadores han llevado a cabo entrevistas personales y han analizado los materiales didácticos elaborados para la experimentación práctica. Los estudiantes, a pesar de tener una fuerte convicción que los temas ambientales y de sostenibilidad son muy importantes, en el momento de llevar a la práctica la EDS acababan siguiendo el currículum y los materiales didácticos de las escuelas, sobretudo por el hecho de que los maestros tutores ponían mucha énfasis en la ejecución del currículum y en mantener el orden en el aula, aspectos que impedían una interpretación creativa del currículum por parte de los estudiantes en prácticas. Los autores del estudio destacan que la mayor parte del profesorado en activo no está por la innovación educativa y se limita a cumplir con el currículum y a sobrevivir el día a día que impone el alumnado y la burocracia educativa. Además, destacan que:

[...] los estudiantes en formación inicial probablemente tienen un mayor conocimiento de los avances académicos que se están produciendo en la disciplina en comparación con los maestros de las escuelas que tutorizan sus prácticas (Firth y Winter, 2007: 612).

El estudio llega a la conclusión que el postgrado de formación en didáctica de la Geografía (PGCE en Geografía) tendría que hacer posibles los cambios en la manera de enseñar la EDS, pero lo cierto es que el cambio no se produce porque el modelo opera a nivel individual y el currículum escolar y las prácticas pedagógicas limitan la posibilidad de tal cambio. Además, una vez acabado el PGCE no hay ninguna posibilidad para al profesional de tener soporte externo que le ayude.

La investigación de Nikel (2005) sigue una metodología interpretativa y como método ha seguido la teoría fundamentada: pasó un amplio cuestionario de preguntas a cien estudiantes por cada uno de los países que analizó: Alemania, Dinamarca e Inglaterra. De los cuestionarios obtuvo distintos perfiles

de estudiantes y eligió una muestra de treinta y un estudiantes (diez por país) que recogía la diversidad inicial identificada. El siguiente paso de la investigación consistió en una entrevista personal y una prueba o texto escrito referente a la resolución de un problema. Los resultados obtenidos le han llevado a desarrollar un marco conceptual entorno al sentido de responsabilidad del profesorado, centrado en dos dimensiones claves: la naturaleza de las decisiones (que puede ser pragmática u obedecer a principios morales) y la responsabilidad hacia la acción (que puede recaer en el individuo o la sociedad). A partir de este planteamiento dibuja cuatro tendencias o categorías de éticas diferentes en cuanto a la responsabilidad y el profesorado: el tipo denominado *internalista* obedece a una escala individual basada en los principios personales: *haz lo que crees correcto*; el tipo *reflexivo*, combina la escala individual con el pragmatismo: *haz lo que crees que funciona*; el tipo *regulador*, combina la escala social y las decisiones por principios: *haz lo que los expertos han acordado que hay que hacer*; y el tipo *realista*, atribuye la responsabilidad a la sociedad, desde el pragmatismo: *haz lo que la sociedad y los expertos creen que es lo más eficiente y efectivo*.

La investigación sobre el pensamiento del profesorado en activo es muy numerosa (Cheadle, Symons y Pitt, 2004; Granados, 2005; Reid, 1998 y 2000; Summers, Corney y Childs, 2003). De estos estudios podemos destacar dos aspectos principales: de un lado la categorización del profesorado de geografía respecto a su papel en la EDS; y por otro lado, detectar los obstáculos que el profesorado encuentra para poder hacer el cambio hacia la EDS y las recomendaciones para que estos obstáculos desaparezcan. Reid (2000) identifica tres categorías diferentes de profesorado: los *pluralistas* ven todas las actividades educativas de todas las disciplinas como buena y válidas para los objetivos de la EDS; los *exclusivistas* opinan que sólo la geografía y la biología contribuyen a la educación ambiental para el desarrollo sostenible; los *inclusivos* sostienen que la geografía es de primordial importancia en la EDS, aunque otras disciplinas también tienen que incluirla y pueden contribuir. Por su parte, Hicks (2000) propone cuatro escenarios para la implicación del profesorado y las escuelas para la enseñanza de la Geografía y la EDS:

- Escenario 1: «no es para nosotros»;
- Escenario 2: «estamos haciendo cambios para introducir la EDS»;
- Escenario 3: «ya lo estamos llevando a cabo»;
- Escenario 4: «la sostenibilidad es el eje principal de la escuela, la principal protagonista»

Una de las investigaciones más interesantes en cuanto a la reorientación del ejercicio docente de los profesores de geografía hacia la EDS es la investigación

de Cheadle, Symons y Pitt (2004). Estos autores plantean las siguientes cuestiones de investigación: ¿qué tipo de ayuda necesita el profesorado? ¿Qué obstáculos existen? ¿Cuáles son los principales puntos a cambiar para que los obstáculos desaparezcan? La investigación consistió en seis sesiones de discusión en grupo («focus group discussions»)¹ donde se intentó dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas desde la reflexión profesional. Según los resultados a los que se llegaron, los principales obstáculos detectados para la introducción de la EDS en la enseñanza de la geografía son:

- La EDS parece ser poco relevante en muchas escuelas porque hay un desconocimiento y una resistencia al cambio por parte del profesorado de edades más avanzadas;.
- Falta formación continua eficaz en la materia y la misma formación inicial del profesorado no la contempla como debería en sus programas.
- La EDS no puede desarrollarse si los currículos siguen siendo tan prescriptivos, tan extensos y fragmentados en las asignaturas.
- El profesorado no se muestra muy seguro con los nuevos conceptos y no se ve preparado. La disponibilidad de tiempo también es una dimensión clave para poder hacer investigación y encontrar los mejores recursos. Se necesita también una mayor publicidad de los recursos en EDS existentes.
- Y, finalmente, es necesario y clave que alguien coordine las áreas transversales como la EDS en la escuela.

Por lo que se refiere a las recomendaciones que se pueden hacer para que desaparezcan los obstáculos, encontramos:

- Proyectos de centro: las escuelas tendrían que adoptar prácticas sostenibles en sus decisiones, en sus políticas y en la práctica cotidiana. Eso serviría como contexto para experiencias de aprendizaje que se podrían incluir en el currículum. Y los estudiantes se podrían ver como participantes para conseguir los objetivos hacia la sostenibilidad determinados en la escuela.
- Conexiones entre las escuelas, las administraciones locales, las ONG, los agentes locales y la universidad: cuanto más se involucre la escuela en las iniciativas sostenibles prácticas de la comunidad, más

¹ La discusión en grupo suele ser un instrumento utilizado para aflorar ideas de los participantes a partir de la interacción y es por ello por lo que lo más indicado es que sea reducido.

efectiva sería la EDS en el currículum escolar. Las administraciones locales marcan objetivos en términos de Agenda 21 y las escuelas pueden formar parte de estas iniciativas.

- Coordinación en la escuela: tendría que haber una persona o personas que se encargasen de promover y coordinar la EDS, tanto en las diferentes asignaturas, como de forma transversal, y en relación al comportamiento ambiental, económico y social de toda la escuela. Esta persona tiene que estar libre de otras tareas. Sería deseable que esta persona pudiera trabajar con profesionales externos y con otros centros. Es el encargado/a de crear una red de trabajo e intercambio y crear los vínculos necesarios con la administración pública y otros agentes locales.
- Currículum: tiene que ser más abierto para permitir al profesorado hacer servir la imaginación para explorar ciertos temas.
- Recursos didácticos: la difusión de los nuevos materiales didácticos es importante, así como que los materiales aporten instrucciones claras de cómo utilizarlos.
- Formación: la formación debe estar en un contexto de aprendizaje como el que tienen día a día con los alumnos. Si la formación se plantea en grupos de profesorado como un plan de escuela, el efecto será mayor y la ayuda entre ellos más efectiva y de mayor calidad. También es interesante la creación de redes donde diferentes escuelas, asociaciones y universidades tengan un espacio de debate e intercambio para una mejora continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEADLE, C., SYMONS, G. y PITT, J. (2004), *Subject Specialist Teachers: a needs analysis*, (En línea: <http://www.geography.org.uk/download/REESDreport.doc>) (Última consulta: 20 de enero de 2010).
- CORNEY, G.; REID, A. (2007). Student teachers' learning about subject matter and pedagogy in education for sustainable development, en *Environmental Education Research*, vol. 13, N. 1, pp 33-54.
- FIEN, J. (2005), Teaching and learning geography in the UN decade of education for sustainable development, en *Geographical Education*, 18, pp 6-10.
- FIRTH, R.; WINTER, C. (2007). Constructing education for sustainable development: the secondary school geography curriculum and initial teacher training, en: *Environmental Education Research*, vol. 13, n. 5, pp. 599-619.

- GERBER, R. (2001). The state of geographical education in countries around the world, en *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 10, n. 4, pp. 349-362.
- GRANADOS, J. (2005). The contribution of geography teachers to education for sustainability: a case study, en DONERT, K., y CHAZINSKY, P. (2005), *Changing Horizons in Geography Education*, Herodot Network y Association of Polish Adult Educators, Torun, pp. 305-308.
- HICKS, D. (2000). Envisioning a better world. sustainable development in school geography, en SMITH, M. (ed.) (2002), *Aspects of Teaching Secondary Geography. Perspectives on Practice*, Routledge/Falmer, The Open University, London and New York, pp. 278-286.
- IGU (INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION-COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION) (2006), *The International Charter on Geographical Education*, First Draft, Revised 2006 Edition (En línea: <http://igu-cge.tamu.edu/cgecharter2005.pdf>) (Última consulta: 20 de enero de 2010).
- MEYER, C. (2007), Subjective Theories As a Basis Of Professional Development: How Far Is ESD Included?, en REINFRIED, S., SCHLEICHER, Y., y REMPFLER, A. (2007), Geographical views on education for sustainable development. Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland, July 29-31, 2007, en: *Geographiedidaktische forschungen* IGU-UGI, Lucerne, Switzerland, pp. 144-150.
- NIKEL, J. (2005). Ascribing Responsibility: a three country study of student teachers' understanding(s) of education, sustainable development, and ESD. Tesis doctoral, University of Bath.
- PRATS (1997), La investigación en didáctica de las ciencias sociales, en AUPDCS (1997), *La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Díada Editora, Sevilla, pp. 9-26.
- REID, A. (1998) *How does the Geography Teacher Contribute to Pupils' Environmental Education?*, Tesis doctoral, University of Bath.
- (2000). How does a geography teacher contribute to pupil's environmental education? Unweaving the web between theorising and data, en *Canadian Journal of Environment Education*, 5, pp. 327-344.
- ROBERTS, M. (2006) The future of geography, en *Teaching Geography*, 31, 3, p. 104.
- SUMMERS, M., CORNEY, G., y CHILDS, A. (2003), Teaching sustainable development in primary schools: an empirical study of issues for teachers, en: *Environmental Education Research*, vol. 9, N. 3, pp. 327-346.
- TRAVÉ, G. (1998) *La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*, Huelva, Universidad de Huelva.

UN INSTRUMENTO DE ANÁLISIS PARA LA INVESTIGACIÓN DEL USO DE LAS TIC-TAC EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

JESÚS GRANADOS SÁNCHEZ

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

ANTONIO LAMAGRANDE

IES FERRAN CASABLANCAS (SABADELL) Y UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

INTRODUCCIÓN

Nuestro interés y apuesta por las TIC-TAC¹ en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales nos ha llevado a iniciar una investigación en el tipo de recursos y herramientas TIC-TAC que existen, con la finalidad de conocer que uso real de ellas se hace en las aulas en la actualidad. Esto nos ha conducido a formularnos las siguientes cuestiones: ¿Qué posibilidades o recursos TIC-TAC existen? ¿Qué uso de las TIC-TAC hace el profesorado de geografía de secundaria en el desarrollo de su ejercicio profesional (preparación de clases, documentación y formación y uso didáctico en el aula)? Este artículo intenta responder a estos interrogantes mediante la definición de un instrumento de análisis, al que se ha llegado después de hacer una radiografía del contexto 2.0 actual y mediante la realización de un análisis teórico de las perspectivas y aportaciones en la investigación sobre el uso de las TIC-TAC en la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible.

EL CONTEXTO 2.0, EL NUEVO PERFIL DE ESTUDIANTE Y LA DISCIPLINA GEOGRÁFICA

El estudio *Els joves i les nTICs d'accés a l'entorn virtual*, elaborado recientemente por la Agència Catalana de Consum (2010) revela el uso de las nuevas tecnologías por parte de niños catalanes, aportando datos tan interesantes como

¹ A lo largo del texto se hace referencia a las TIC para referirse a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, mientras que se utiliza el término TIC-TAC en referencia al uso o aplicación de las TIC en la enseñanza y aprendizaje (en nuestro caso, aplicado a la geografía y las ciencias sociales).

que los niños de 11 y 12 años encuestados disponen de ordenador desde los 8,1 años y que su primer móvil lo compraron a los 10,3 años. Esta cifra nos indica que se avanza muy rápidamente en el uso de las nuevas tecnologías, sobretodo si se contrasta con los encuestados de edades de 16 y 17 años, que obtuvieron su primer ordenador a los 10,8 años y el móvil a los 11,9. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) evolucionan de forma imparable y podemos decir que internet ha cambiado el mundo dos veces (Capel, 2010). No nos ha de sorprender que pronto contemos con una televisión interactiva en 3D, y que reemplacemos el *iphone* por el *iholophone* para comunicarnos de forma hologramática. En el año 2006, Zeldman empezó a hablar de la web inteligente o *Web 3.0* como la nueva revolución de internet que está por llegar (¿la tercera revolución?). Parece ser que la red que nos unirá en el futuro estará basada en la inteligencia artificial, la web semántica y la visión 3D. Hasta entonces, el contexto por el que nos hemos de guiar es el de la segunda generación web² o lo que O'Reilly (2005) denominó *web 2.0* y que se caracteriza por la formación de comunidades y redes sociales que facilitan la colaboración y el intercambio de información entre los usuarios que las forman. De la misma forma, entendemos el *E-learning 2.0* como el proceso de enseñanza y aprendizaje que se beneficia de las TIC-TAC para facilitar la interacción, la comunicación y el trabajo cooperativo en red. Ante estas posibilidades tecnológicas, los profesionales de la educación debemos examinar las características de los estudiantes de hoy, conocer de qué forma aprenden mejor y cómo damos respuesta a sus necesidades de aprendizaje. Los detractores del uso de las TIC-TAC en la enseñanza argumentan que aprender a utilizar las nuevas tecnologías no es sencillo para un amplio sector de la población, además de requerir una gran inversión de tiempo que muchos no están dispuestos a asumir porque temen que sus aprendizajes queden obsoletos debido al rápido y constante cambio tecnológico. Para Prensky (2001) las teorías sobre el uso tecnológico en las distintas generaciones³ le han llevado a distinguir dos tipos de estudiantes o sujetos que aprenden: los «inmigrantes digitales» y los «nativos digitales». Los inmigrantes digitales se suelen corresponder con las tres primeras generaciones que conviven en la actualidad. Éstos se caracterizan por haberse tenido que adaptar a un nuevo medio,⁴ el tecnológico, mientras que las dos últimas generaciones, nacidas ya en la era tecnológica, tienen asumido de forma innata el lenguaje digital y esto se manifies-

² Internet se inició mediante páginas estáticas con datos fijos sin actualización. A este tipo de red se le llamó *Web 1.0*.

³ Prensky (2001) parte del supuesto que en la actualidad convivimos cinco generaciones: los veteranos (1925-1945), los babyboom (1946-64), la generación X o JASP (1965-1979), la generación Y (1980-1995) y la generación Z (los nacidos a partir de 1996).

⁴ De forma general, podemos afirmar que el uso de las TIC que hacen las viejas generaciones o «inmigrantes digitales» no es comparable al uso que hacen las nuevas generaciones. Un ejemplo claro es

ta en una cultura global aprehendida y en una manera distinta de concebir la vida, el mundo del trabajo y, por tanto, también el modo de aprender. Según Hart (2008), el perfil del nuevo estudiante nativo digital se caracteriza por: se trata de personas «conectadas» a la cultura 2.0 las 24 horas de cada uno de los 7 días de la semana, y dedican más tiempo conectado a la red que al ocio tradicional e incluso al trabajo; son individuos con muchas habilidades que les permiten hacer varias tareas a la vez y que utilizan gran variedad de recursos; aprenden principalmente de una forma visual y a partir de la experimentación, sobre todo mediante simulaciones, videojuegos y juegos de rol que les permiten aprender «estando allí» y pasándolo bien; son personas muy sociables y tienen la necesidad de compartir y colaborar para sentirse parte de la comunidad; sus espacios de atención son cortos y prefieren aprender en el momento, es decir, necesitan acceder a la información que precisan de forma inmediata, así como también esperan un feedback rápido de sus profesores y grupo de iguales, ya que están acostumbrados a la gratificación instantánea; por último, se trata de un tipo de estudiante bastante independiente y que suele aprender con facilidad el manejo de las nuevas tecnologías. Todas estas características hacen que las nuevas generaciones sean más exigentes y reclamen la utilización de los nuevos recursos TIC-TAC tanto en su trayectoria académica, como en su vida profesional. Esta tendencia también se observa en la investigación *E-learning 2.0* que han llevado a cabo Wexler, Hart, Karrer *et al.* (2008), la cual aporta conclusiones como que el 40% de los encuestados usan recursos E-learning 2.0 con normalidad y el 70,1% tiene previsto aplicar más recursos *E-learning 2.0* en el futuro inmediato. Además, el 60,6% de los participantes en la investigación están convencidos que el uso de las TIC-TAC mejora el aprendizaje.

Como manifiesta Capel (2009: 2), «la geografía es una de las disciplinas que más se han visto afectadas por los cambios en la Web, debido a la disponibilidad de datos, mapas y fotografías en Internet y a la amplia difusión de las tecnologías de la información geográfica». Ante este contexto digital que ha mejorado la ciencia geográfica, la *Declaración de Lucerna* (Haubrich, Reinfried y Schleicher, 2007) destaca de vital importancia el uso de las TIC-TAC en la enseñanza de la geografía, la cual ha de tener como finalidad educar para la formación de una ciudadanía sostenible. Las nuevas tecnologías permiten obtener información actualizada y reciente de forma inmediata, contrastar la información y ver las cosas desde distintas perspectivas, a la vez que permiten visualizar todas las problemáticas y fenómenos socioambientales que suceden en cualquier rincón del mundo. Su potencial específico radica en la interactividad de sus herramientas que permiten llevar a cabo métodos de aprendizaje autodirigidos

el uso del móvil: mientras los jóvenes lo utilizan para múltiples funciones, el resto limita su uso a las llamadas telefónicas y poco más.

que resultan más motivadores para el alumnado y que a la vez posibilitan el trabajo cooperativo entre estudiantes, escuelas y universidades. Según Prensky (2009), el papel de los educadores ha de cambiar y éstos han de pasar a ser guías facilitadores del aprendizaje a partir de proveer de contexto y mediante el control de calidad de los resultados de aprendizaje. En definitiva, estamos tendiendo hacia un aprendizaje participativo (Reid *et al.*, 2008). Un modelo metodológico para la enseñanza de la geografía para la sostenibilidad que da forma a todo este conjunto expuesto es el *aprendizaje participativo para la responsabilidad, la acción y el servicio* (Granados, 2010) con el uso de las TIC-TAC.

LA CLASIFICACIÓN DE LOS RECURSOS TIC-TAC SEGÚN SU USO EDUCATIVO

Somos conscientes de que existe una infinidad de recursos TIC-TAC, tanto en número como en variedad, y que cada día aparecen nuevas herramientas con mayores prestaciones que amplían las posibilidades para mejorar nuestro trabajo en el aula. Pese al gran número de recursos y a la complejidad de su clasificación, existen diversas propuestas. Uno de los intentos poco difundidos es el *Learning Object Metadata (LOM)*⁵ usado para describir objetos de aprendizaje y recursos digitales de apoyo. Las cualidades relevantes de los objetos de aprendizaje descritos incluyen: título, idioma, tipo de objeto, autor, propietario, términos de distribución y copyright, formato y cualidades pedagógicas. Este último aspecto es el que nos resulta interesante y entre sus descriptores encontramos: tipo y nivel de interactividad, tipo de recurso de aprendizaje, densidad semántica, rol del usuario, contexto, intervalo de edad de los usuarios, grado de dificultad, tiempo de aprendizaje estimado, descripción e idioma. Por otra parte encontramos las aportaciones del *Centre for Learning and Performance Technologies*. Esta institución investiga anualmente las herramientas TIC-TAC más utilizadas y publica sus resultados en la web *Learning Tools Compendium*⁶. El directorio lo inició Hart *et al.* en 2006 y el último ejercicio publicado corresponde a la investigación efectuada durante el año 2009. Esta investigación cuantitativa encuestó a 278 profesionales de todo el mundo, a los que se les pidió las 10 principales herramientas TIC-TAC usadas en sus actividades de enseñanza y aprendizaje. Con todas las respuestas se ha confeccionado una lista con las 100 herramientas más utilizadas y que se reproducen en la tabla 1. A grandes rasgos, podemos ver que los recursos más utilizados han sido las redes sociales, los blogs, los buscadores y los espacios para compartir como youtube y slideshare.

⁵ *Learning Object Metadata (LOM)* fue realizado por el Learning Technology Committee del Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., en 2002.

⁶ La web *Learning Tools Compendium* puede consultarse en la dirección: <http://www.c4lpt.co.uk/recommended/index.html> (última actualización de la web: 25 de enero de 2010. Data de la última consulta: 28 de enero de 2010).

Tabla 1

Las Herramientas TIC-TAC más utilizadas para el aprendizaje en el 2009.

1	Twitter (Blog y red social)	51	Sharepoint (Intranet y medio colaborativo)
2	Delicious (Marcador)	52	Wetpaint (Creador de webs)
3	YouTube (Web para compartir vídeos)	53	Dreamweaver (Creación de web)
4	Google Reader (RSS / Feed reader)	54	Elgg (Creador de red social)
5	Google Docs (Office suite)	55	Bubblus (Mapas conceptuales)
6	Wordpress (Blogs)	56	Garageband (Grabación Personal)
7	Slideshare (Presentaciones)	57	Glogster (posters interactivos)
8	Google Search (Buscador)	58	Google Chrome (buscador)
9	Audacity (Editor de sonido)	59	Mindmanager Mindjet
10	Firefox (Navegador)	60	Netvibes (Página Inicial Personal)
11	Ning (Plataforma de red social)	61	Posterous (Blog)
12	Skype (Mensaje instantáneo)	62	Screnr
13	PowerPoint (software presentaciones)	63	Picasa (organización de imágenes)
14	Blogger (Blogs)	64	Lectora (Cursos on-line)
15	Moodle (Plataforma)	65	TeacherTube (Compartimento de vídeos)
16	iGoogle (Página personalizada de inicio)	66	Udutu (Curso colaborativo)
17	Wikipedia (Enciclopedia colaborativa)	67	Cirip (Micro-blog)
18	Flickr (Compartir imágenes)	68	Google Maps (Mapas del mundo)
19	VoiceThread	69	Outlook (Email)
20	Jing (Capturador de pantalla)	70	Webex (Conferencia on-line)
21	Gmail (E-mail)	71	Basecamp (Buscador y gestor de proyectos)
22	Adobe Captivate	72	Dropbox (Sincronizador)
23	Diigo (Social annotation site)	73	Email
24	Articulate (Presentaciones y Quizmaker)	74	Etherpad (Colaboración en tiempo real)
25	SnagIt (Capturador de pantalla)	75	Flip (Videocámara)
26	Camtasia Studio (Screencasting)	76	Freemind (Mapas conceptuales)
27	Evernote (Cuaderno de notas)	77	Google sites (Creador de webs)
28	Prezi (Presentaciones)	78	GoToMeeting/GoToTrain (Conferencias)
29	Wikispaces (Wiki)	79	OpenOffice (office suite)
30	Wordle (Word cloud generator)	80	Picnik (Edición de imágenes)
31	Animoto (Crea vídeos desde imágenes)	81	Screen Toaster
32	Facebook (Red Social)	82	Scribd (Compartir documentos)
33	iPhone/iPod	83	SecondLife (Mundo Virtual)
34	PBworks (Wiki)	84	xtranormal (Creador de películas)
35	Adobe Photoshop (Editor imagen)	85	Yammer (Blog)
36	Blogs	86	Bloglines
37	Word (Editor de texto)	87	Friendfeed (Compartir información)
38	Flash (Animación)	88	Freemind (Mapas conceptuales)
39	Google Apps (Aplicaciones)	89	Adobe Fireworks (Editor de imágenes)
40	LinkedIn (Plataforma de intercambio)	90	Edmodo (Blogs educativos)
41	Adobe Connect (Webmeeting)	91	Google Alerts (Alertador de noticias)
42	iTunes (Reproducción de Música)	92	iMovie (Editor de Video)
43	Dimdim (Conferencia)	93	Mindmeister
44	Illuminate (Conferencia)	94	Movie Maker (Crea y edita películas)
45	Google Earth (Imagen satélite)	95	Pageflakes (Página de inicio)
46	Tweetdeck (Software para escritorio)	96	Paint.Net (Edición de imágenes)
47	Wikis y wiki tolos	97	Paintshop Pro (Edición de imágenes)
48	Keynotes (Presentaciones)	98	Survey Monkey (Cuestionarios)
49	Edublogs (Blogs Educativos)	99	Twhirl (Twitter)
50	Google Calendar (Calendario)	100	TypePad (Blog)

Fuente: Reelaboración de Hart (2010).

Hart (2010), a su vez, ha agrupado este centenar de recursos en las doce categorías que muestra la tabla 2. Esta clasificación la ha realizado en base a las características del recurso y no respecto a su uso didáctico. Una categorización que pretende descomponer y hacer explícitos los nuevos tipos de recursos y usos didácticos de las TIC-TAC es la taxonomía que ha desarrollado Vivancos (2007)⁷. Ésta establece siete categorías principales de recursos educativos digitales, según si se usan con una finalidad informativa, instruccional, evaluativa, instrumental, experiencial, conversacional o para el trabajo colaborativo. La propuesta de Vivancos (2007) es la única de las mencionadas que no se centra en internet e incluye toda la variedad de las TIC-TAC.

Tabla 2

Categorías de recursos TIC según Hart (2010).

CATEGORÍAS DE RECURSOS TIC		
1. Instruccionales: herramientas para crear y gestionar el aprendizaje en un entorno social virtual.	2. Interacción sincrónica: vídeo-conferencias, llamadas de audio, chat y mundos virtuales.	3. Documentos y presentaciones: herramientas para crear y guardar documentos y presentaciones.
4. Webs y wikis: creación de espacios que proporcionan interacción.	5. Editores de audio, vídeo e imagen: herramientas para crear y editar imágenes, canciones y vídeos.	6. Comunicación: herramientas para comunicación asincrónica como el email, los foros de discusión y los vídeo-mensajes.
7. Blogs	8. Colaborativos: compartir y facilitar el trabajo en grupo.	9. Redes sociales: plataformas sociales para comunidades.
10. Productividad: herramientas para ayudar al trabajo personal.	11. Buscadores, lectores de archivos y reproductores	12. Móviles: aparatos de grabación y portátiles como iphone, itouch y blackberry.

Fuente: Reelaboración de Hart (2010).

⁷ El blog de Vivancos se puede consultar en http://ticotac.blogspot.com/2007_01_01_archive.html (Última consulta: 3 de diciembre de 2009).

UN INSTRUMENTO DE ANÁLISIS PARA LA INVESTIGACIÓN DEL USO DE LAS TIC-TAC POR PARTE DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA

Martín y García (2009) presentan una recopilación de recursos en internet para mejorar la enseñanza de la geografía. Estos autores hacen una clasificación de los recursos según si pertenecen a instituciones y proyectos internacionales; instituciones y organismos públicos y privados españoles; portales y proyectos educativos; asociaciones, colectivos, ONG y otras entidades con materiales de interés para la enseñanza de la geografía; editoriales de libros de texto; periódicos y revistas digitales; mapas planos, fotografías y vídeos; recursos específicos de educación para la ciudadanía; páginas personales y blogs con recursos para la enseñanza de la geografía; y recursos para la investigación educativa.

El instrumento de análisis que proponemos clasifica los recursos TIC-TAC según su uso didáctico para la enseñanza de la geografía en ocho categorías: recoge los siete usos didácticos de Vivancos (2007) mencionados anteriormente y añade una categoría final de investigación. Estas categorías se han subdividido a su vez en casi treinta tipologías teniendo en cuenta los trabajos de Hart (2010) y Martín y García (2009). Este instrumento de análisis es una primera aproximación clasificatoria y resta sujeto a la crítica y la mejora. Su síntesis se puede ver en la Tabla 3. A continuación se explican las distintas categorías y sus tipologías:

- **Recursos informativos:** son aquellas obras y documentos con información estructurada, la consulta de las cuales está abierta, es decir, no contienen un itinerario definido y su finalidad inicial no es educativa. Esta categoría es distinta a las demás y le damos un tratamiento especial porque la mayor parte de los recursos TIC-TAC son en cierto modo informativos ya que nos proporcionan datos e información de diferente tipo. En ella diferenciamos cuatro tipologías en base al tipo de lenguaje y formato que se utiliza. La primera tipología es la de textos, que incluye archivos, e-books, enciclopedias digitales (tanto virtuales como en soporte CD) y páginas web (principalmente las consideradas webs 1.0 y también las denominadas 1.5 que se utilizan para extraer información sin ningún tipo de interacción). Ejemplos de páginas web interesantes para el estudio geográfico son los periódicos y revistas digitales. Las tres tipologías que completan esta categoría son los vídeos, las imágenes y la música y sonidos. Las videocámaras activas (www.globecams.com) nos muestran imágenes en movimiento y a tiempo real de muchos espacios de la Tierra. Igualmente las películas cinematográficas igual que las filmaciones amateurs que podemos hallar en la red nos aportan contenido geográfico actual y del pasado. Con las fotografías y/o imágenes propias y las que nos ofrece internet (www.flickr.com) podemos ver diferentes lugares del mundo y hacernos una idea de cómo son, y mediante los mapas digitales los podemos situar geográficamente. También

podemos hablar de una geografía de la música, una manera de aproximarse a la diversidad cultural del planeta a partir de músicas y sonidos del mundo.

- **Recursos instruccionales:** se trata de materiales didácticos que tienen una finalidad educativa concreta y que su contenido está estructurado en secuencias de aprendizaje. En esta categoría hemos distinguido entre presentaciones, tutoriales interactivos, cursos e-learning y cuadernos virtuales, actividades de ejercitación y webquest (como los de la Comunidad catalana de webquest (<http://www.webquestcat.cat>)).

- **Recursos evaluativos:** esta categoría tiene una finalidad exclusivamente evaluativa. Hemos distinguido una única tipología que son las plataformas interactivas como moodle o los campus virtuales (muy frecuentes en la universidad), las cuales permiten que los estudiantes se autoevalúen, que contesten a encuestas de opinión y que lleven a cabo un seguimiento continuo de las actividades de evaluación sumativa del curso.

- **Recursos instrumentales:** son aquellas aplicaciones interactivas de apoyo al aprendizaje como los buscadores (google, firefox), los editores de texto, imagen, video y sonido, los diccionarios y traductores, las hojas de cálculo y los sistemas de información geográfica (SIG) y web mapping (como Natural Earth, que es un generador de mapas mudos a la carta (<http://earthatlas.info/naturalearth>)). La difusión de la información geográfica digital ha alcanzado hoy niveles muy amplios de incorporación en la vida de las personas y en la escuela y se utilizan con mucha frecuencia los atlas digitales como Google Earth, Mapquest (<http://www.mapquest.com>) y otros para consultas varias como para planificar viajes o establecer recorridos.

- **Recursos experienciales:** aquellos recursos de aprendizaje interactivos que precisan la acción virtual, muchas veces vinculada a la resolución de problemas o la toma estratégica de decisiones. Esta categoría se ha subdividido según su grado de interactividad en las tipologías de mundos virtuales (videojuegos), simulaciones virtuales y recorridos virtuales.

- **Recursos conversacionales:** la comunicación y el diálogo entre los estudiantes y el profesorado y entre los mismos estudiantes es básico en educación. Las TIC-TAC ofrecen la posibilidad de establecer comunicación sincrónica o asincrónica mediante el e-mail, los foros, los chats, las listas de distribución, las conferencias y videoconferencias y a través de los blogs. Por ejemplo, Geomática educativa es un blog que muestra microcontenidos educativos relacionados con la Tierra a vista de satélite (<http://geocaa.blogspot.com>) y se utiliza para ilustrar y dar cuenta de temas geográficos de actualidad, como por ejemplo el terremoto de Haití.

- **Recursos colaborativos:** existen instrumentos que permiten la interacción de las personas en internet, formando comunidades o redes sociales que a su vez pueden generar conocimiento compartido mediante wikis u otras plataformas. Internet también permite el etwinning o hermanamiento entre grupos con intereses similares aunque alejados geográficamente.

- **Recursos de investigación:** todos los recursos anteriores pueden servir para llevar a cabo investigación educativa o para enseñar como desarrollarla.

Tabla 3

Clasificación de materiales y recursos educativos digitales.

RECURSOS TIC-TAC		
USO DIDÁCTICO	TIPOLOGÍAS	HERRAMIENTAS
Informativo	Textos: webs, archivos, e-books	Bases de datos, libros y manuales digitales, artículos de revistas y periódicos digitales, apuntes, enciclopedias virtuales y en CD
	Videos y TV	Documentales, películas, filmaciones conferencias (podcasting), videocámaras, DVD
	Imágenes digitales	Fotografías, dibujos, gráficos y mapas digitales
	Música y sonidos	Canciones, programas de radio, conversaciones grabadas, sonidos.
Instruccional	Presentaciones	PowerPoint
	Tutoriales interactivos	Comunidad Illsaron de vídeos tutoriales www.illsaron.com
	Cursos e-learning y cuadernos virtuales	Portfolio
	Actividades de ejercitación	Jclíc
	Webquest	Earthquest, Geoquest
Evaluativo	Plataformas interactivas	Moodle, Campus virtual
Instrumental	Buscadores	Google, Firefox
	Editores de texto, sonido, imagen, vídeo y webs	Word, Adobe Acrobat, Garageband, Audacity, Picasa, Photoshop, Movie Maker, Imovie, Dreamwaver
	Sistemas de Información geográfica y web mapping	ArcGis, ArcView, Mapinfo, Miramon, Google Earth
	Traductores y Diccionarios	Wordreference, Google Translation Client 1.1
	Calculadoras y hojas de cálculo	Calculi, Excel

RECURSOS TIC-TAC <i>(continuación)</i>		
USO DIDÁCTICO	TIPOLOGÍAS	HERRAMIENTAS
Experiencial	Mundos virtuales	Videojuegos, Secondlife
	Simulaciones Científicas	MOYSES V 3.0 (simulador de impacto visual en el paisaje), Asynx Planetarium 2.61 (pronóstico del tiempo atmosférico)
	Visitas y recorridos virtuales	Museos virtuales, recorridos paisajísticos
Conversacional	Mensajería instantánea	Outlook, Gmail, Hotmail
	Blogs	Blogger, Edublogs, Cirip, Wordpress
	Listas de distribución	Google Reader
	Conferencias y Videoconferencias	Telefonía fija y móvil Skype, Adobe Connect, Webex, Dimdim
	Foros	www.todoslosforos.com
	Chats	Messenger
Colaborativos	Redes sociales	Twitter, Facebook, Ning
	Wikis	Wikipedia, Wikimapia, Wikispace, Wetpaint
	Otros espacios para compartir y trabajar cooperativamente	Google Docs, voicethread, slideshare, YouTube, TeacherTube, Sharepoint, Udutu, FLE3, Synergeia
	Etwinning	http://www.etwinning.net
Investigación	Puede utilizar todas las categorías y tipologías anteriores	

Fuente: Elaboración propia.

HACIA LA INVESTIGACIÓN EN ALFABETIZACIÓN DIGITAL

El instrumento de análisis que se presenta tiene como finalidad ayudar en la sistematización de la investigación del uso de las TIC-TAC en la enseñanza de la geografía para la sostenibilidad, y puede ser utilizado tanto en investigaciones cuantitativas como cualitativas. En nuestro caso nos interesa saber qué tipos de recursos se usan más didácticamente, el porqué y conocer hasta qué punto el profesorado está introduciendo enfoques de aprendizaje que utilicen la web 2.0 para atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. También nos interesa recoger qué piensan alrededor de las diferentes tipologías de recursos y qué problemas les supone su uso.

Como complementariedad a la clasificación descrita anteriormente, también será necesario saber en qué términos se utilizan estos recursos. Al respecto Hart (2008) propone tener en cuenta:

- El nivel de interacción con las herramientas y en las redes sociales:
 - Lector (interacción pasiva que se limita a consultar webs e información).
 - Participante o contribuyente activo que aporta contenidos en blogs, wikis, o que mantiene contacto con otros navegantes de la red mediante instrumentos de redes sociales.
 - Creador o productor de espacios propios, que comparte sus creaciones como videos o imágenes, que construye su propio blog o Wiki, o que propone y dinamiza foros de discusión.
- La frecuencia o regularidad de uso.
- La variedad de recursos y/o herramientas que utiliza.

Las investigaciones sobre el uso de las TIC-TAC en educación podrán ayudar a acabar de definir qué entendemos por *alfabetización digital* (Snyder, 2004). Prensky (2009) prefiere hablar de *sabiduría digital* o de *Homo sapiens digital*, como la persona que acepta la mejora digital como parte integrante del hecho de la existencia humana, y que accede y mejora las herramientas tecnológicas a fin de complementar sus capacidades innatas para mejorar la toma de decisiones.

Para la investigación que estamos llevando a cabo hemos elaborado un blog donde se pueden encontrar recursos TIC-TAC para la enseñanza de la geografía para la sostenibilidad, estructurados a partir del instrumento anterior (tabla 3). El blog se entiende como marco para el intercambio de recursos y la interacción entre el profesorado, ya que también nos proponemos que el blog sea la plataforma desde la que participe el profesorado implicado o que se quiera implicar en esta investigación.

(<http://blocs.xtec.cat/alamagra>)



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÈNCIA CATALANA del CONSUM (2010), *Els joves i les nTICs d'accés a l'entorn virtual*, Agència Catalana de Consum, Generalitat de Catalunya (Estudio presentado el 4 de febrero de 2010. En línea)

http://www.consum.cat/ecofin_webacc/AppJava/uploads/Dades%20recerca.pdf (Data de la última consulta: 5 de febrero de 2010).

CAPEL, H. (2009), «La enseñanza digital, los campus virtuales y la Geografía», *Ar@cne, revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias sociales*, n.º 125, octubre de 2009 (Publicación en línea).

<http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-125.htm> (Data de la última consulta: 28 de enero de 2010)

— (2010), «Geografía en red a comienzos del tercer milenio: para una ciencia solidaria y en colaboración», *Scripta Nova, revista electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, vol. XIV, n.º 313 (febrero de 2010) (Publicación en línea).

- <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm> (Data de la última consulta: 28 de enero de 2010).
- GRANADOS, J. (2010), «La sostenibilització de l'ensenyament de la geografia a l'Educació secundària obligatòria a Catalunya», en *Actes del II Congrés de Didàctiques Específiques, Girona febrer 2010*, contribución 291.
- HART, J. (2008), «Understanding today's learner», *Learning Solutions. Practical Applications of Technology for Learning*, septiembre 2008, The E-learning Guild (en línea), <http://www.learningsolutionsmag.com> (Data de la última consulta: 28 de enero de 2010).
- (2010), *Top 100 tools for learning 2009* (estudio en línea. Última actualización 25 de enero de 2010). <http://www.c4lpt.co.uk/recommended/index.html> (Data de la última consulta: 28 de enero de 2010).
- HAUBRICH, H., REINFRIED, S., y SCHLEICHER, Y. (2007), «Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development» en REINFRIED, S., SCHLEICHER, Y., y REMPFLE, A. (2007), Geographical views on Education for sustainable development. Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland, July 29-31, 2007 en: *Geographiedidaktische forschungen* IGU-UGI, Lucerne, Switzerland
- MARTÍN, C., y GARCÍA, F. F. (2009), «Algunos recursos en Internet para mejorar la enseñanza de la geografía», *Ar@cne, revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias sociales*, n.º 118 (marzo de 2009) (Publicación en línea. Data de la última consulta: 28 de enero de 2010).
- PRENSKY, M. (2001), «Digital natives, digital immigrants», en *On the Horizon*, MCB University Press, vol. 9, n.º 5, octubre de 2001 (también consultable en línea) <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Data de la última consulta: 28 de enero de 2010).
- (2009), «H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom», *Innovative 5 (3)* (En línea) <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705> (Data de la última consulta: 28 de enero de 2010).
- REID, A., et al. (2008), *Participation and Learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability*, Springer.
- SYNDER, I. (2004), *Alfabetismos Digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*, Málaga, Aljibe
- VIVANCOS, J. (2007), *Taxonomía de materiales y recursos educativos digitales* (en línea) http://ticotac.blogspot.com/2007_01_01_archive.html (Última consulta: 3 de septiembre de 2009).
- WEXLER, HART, KARRER et al. (2008), *E-learning 2.0. Learning in a Web 2.0 World: the Gild's 360° Report*, The Elearning Guild, Santa Rosa, California.

LA MEMORIA HISTÓRICA EN EL AULA

RUBÉN NARANJO RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

A MODO DE JUSTIFICACIÓN

Como punto de partida a la hora de exponer la experiencia educativa objeto de esta comunicación, consideramos la necesidad de reflexionar acerca de lo extraño que puede suponer el hecho de que estos contenidos, los años de la Guerra Civil española y el régimen franquista, así como la presentación de una metodología que no se ciñe al desarrollo de unas clases «tradicionales», pueden convertirse en materia de investigación didáctica. Y si ello es así, el hecho de que el tema que se aborda resulte cuando menos polémico o que romper con la dinámica más convencional en el desarrollo de la tarea educativa resulte algo novedoso, es porque aún se sigue considerado algo inadecuado o innecesario abordar el estudio de esta parte de la Historia de España y salirse de la rutina pedagógica constituye ya en sí algo extraordinario.

El actual currículo de la asignatura de Historia en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria recoge los contenidos relativos a esta etapa histórica, de los cuales se hace un desarrollo desigual en los libros de texto actualmente en vigor, aspecto que en cualquier caso no es objeto de esta comunicación. Como forma de abordar el estudio de los mismos desde una nueva perspectiva más completa y enriquecedora, se planteó la oportunidad que ofrecía el hecho de que se aprobara y entrara en vigor la llamada Ley de la Memoria Histórica¹, con todo

¹ Ley 52/2007, de 26 de octubre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura. *BOE* núm. 310, jueves 27 de diciembre de 2007.

lo que ello podía llevar aparejado, así como la posibilidad de visitar una exposición dedicada al último presidente de la II República española, el político y médico canario Juan Negrín. Ambos hechos constituyeron el pretexto, motivador y punto de partida, para desarrollar una experiencia educativa con un grupo de alumnos y alumnas de cuarto curso de ESO. La misma sirvió para desplegar una serie de estrategias pedagógicas a lo largo de dos trimestres del curso escolar, de tal forma que no hubo que ceñirse al estrecho margen marcado por la programación convencional, adecuando el desarrollo de los contenidos y actividades al ritmo que los propios escolares y el progreso de los acontecimientos facilitaba, lo que en definitiva entendemos que permitía una mayor consecución del adecuado nivel competencial.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

De entrada nos encontramos con el problema de comenzar a estudiar un periodo histórico sobre el que los escolares apenas tienen información, o en cualquier caso muy distorsionada o fragmentaria, y hacerlo además, sin haber seguido y abordado el estudio de los periodos históricos precedentes. Esto es así por dos razones: de un lado porque la secuenciación cronológica de contenidos expresada en la programación, nos dejaría escaso tiempo para poder abordar una actividad de este tipo, al localizarse próxima al final de la misma. De otro, porque determinados recursos educativos, caso de la asistencia a exposiciones temporales, no están disponibles a medida que se desarrolla el currículo a lo largo del curso escolar.

Como se indicaba, la visita a una exposición dedicada a Juan Negrín López (Las Palmas de Gran Canaria, 1899-París, 1956), previa motivación y realización de algunas actividades preparatorias, supuso una primera aproximación al tema objeto de estudio. A su vez, el auténtico aluvión de noticias e informaciones que han ocupado las páginas de los medios de comunicación escrita, a raíz de la entrada en vigor de la Ley 52/2007, permitió un acercamiento a una realidad que no sólo para los estudiantes resultaba desconocida. Como señala Ramón López Facal, a propósito de las posibilidades pedagógicas que ofrece este nuevo marco legal, «los profesores de historia podemos utilizar ahora un dato que se nos había hurtado y compararlo con otras dictaduras y otros exterminios. Este hecho facilitará que nuestros alumnos y alumnas puedan construir un juicio ponderado sobre ese pasado violento que ya no podrá seguir siendo falseado» (Facal, 2008: 6).

En relación con lo anterior, se hizo un seguimiento de las informaciones que iban apareciendo en los periódicos locales y estatales, tanto escritos como en Internet, sobre diferentes hechos noticiosos en relación con el desarrollo de la

referida Ley, en particular con las diferentes exhumaciones de represaliados realizadas en Canarias y el resto del Estado español. En este punto, es preciso destacar el importante papel que jugó la utilización de la prensa en el aula, pues el alumnado, a través de las noticias que se iban publicando o emitiendo en televisión acerca de la búsqueda de los desaparecidos durante y después de la Guerra Civil, podían acercarse de forma inmediata y cotidiana a unos hechos históricos que hasta ese momento les eran totalmente desconocidos.

Una parte importante de la tarea a desarrollar consistió en un trabajo de investigación, elaborado por grupos, el cual debían presentar en un informe final sobre cómo se vivió esta etapa de la historia en su localidad y en general en Canarias, y que debía contener una serie de apartados. Para su elaboración se dieron una serie de pautas, insistiendo en la necesidad de acudir a diversas fuentes históricas, partiendo de la primera documentación periodística trabajada en clase. Se propusieron otras fuentes, tales como las bibliográficas, con la presentación en clase de diversos libros que abordaban este periodo histórico en Canarias; los archivos históricos o fuentes orales, indicándose la forma de poder acceder o recabar información en cada caso (visita al Archivo Municipal y encuestas a los propios abuelos y las personas mayores del pueblo).

A su vez, para establecer otra forma de comunicación del avance en la investigación o de las diferentes dificultades o dudas que surgieran, se ofreció la posibilidad de utilizar la página web del centro como medio de consulta entre el alumnado y el profesor.

Cada grupo debía presentar ante el resto de la clase las conclusiones de su trabajo, elaborando para ello algún cartel o incluso una presentación en PowerPoint, que les sirviera de apoyo. Una vez terminadas las presentaciones en el aula, el alumnado colocó los carteles en los pasillos del centro, a modo de exposición, haciendo partícipes al resto de los compañeros de su trabajo.

Como complemento de todo lo desarrollado, se proyectó la película *Los girasoles ciegos*, dirigida por José Luis Cuerda y basada en un relato de Alberto Méndez, que se acompañó de la correspondiente ficha de trabajo y posterior fórum.

Se realizó una visita a un lugar de especial significación histórica, en relación con la represión franquista en Gran Canaria, como es la Sima de Jinámar. Esta espectacular chimenea volcánica, de unos 90 metros de profundidad por unos 12 metros de diámetro en su boca, y que forma parte del grupo de volcanes de edad holocena más recientes de la isla, une a su singularidad geomorfológica, la triste circunstancia de ser uno de los lugares, junto con diversos pozos a lo largo de la isla, donde las huestes falangistas arrojaron un indeterminado número de víctimas.

Como parte del proceso de evaluación, se consideraron los informes elaborados por los diferentes grupos, así como las exposiciones realizadas en clase, que se acompañaron del debate en torno a algunos temas o circunstancias derivadas del propio proceso de trabajo. A su vez, se evaluaron las diferentes actividades planteadas, tales como las visitas a la exposición temporal y a la Sima de Jinámar, además de la ficha de seguimiento de la película.

A su vez, se llevó a cabo una prueba escrita específica, así como un pequeño test evaluativo, en el que el alumnado debía realizar una valoración general de la experiencia en su conjunto. Todo ello sirvió, en definitiva, para obtener una serie de resultados del trabajo realizado por el alumnado, así como de la valoración de la experiencia.

DISCUSIÓN

Por lo que se refiere a la proyección de la película, de más está señalar las posibilidades que ofrece el cine en el ámbito educativo, como complemento del desarrollo curricular, pero también como faceta artística objeto de estudio. En este sentido, atendiendo al cine como una de las artes, resulta evidente el escaso, cuando no nulo acercamiento que se hace a esta forma de expresión en los centros docentes, desconociéndose tanto los lenguajes propios de este medio, los géneros cinematográficos y, por supuesto, el valor educativo, más allá del mero entretenimiento ocasional. Así, a la hora de considerar las respuestas dadas a las cuestiones planteadas en la ficha de seguimiento de la película, varios alumnos manifestaron su rechazo a cinta proyectada, por el hecho de que «no les gustan las películas españolas». Pese a este rechazo previo, sí que consideraron en términos generales que refleja el ambiente de la época (la persecución a los disidentes del régimen golpista y el sistema educativo nacional-católico). Si bien algunos alumnos, sin duda influenciados por el cine que están más acostumbrados a ver, echan en falta más «acción».

En cuanto al examen, constaba de cinco preguntas, con las que se pretendía valorar los conocimientos adquiridos, aunque fundamentalmente se buscaba el grado de comprensión de los diferentes conceptos históricos trabajados, así como poder evaluar las reflexiones y la actitud que ante estos hechos hacía el alumnado. En este sentido, algunas de las respuestas ofrecidas no eran excluyentes, pudiéndose optar por varias opciones. Así, ante cuatro frases que resumían esta etapa histórica, el alumnado debía subrayar aquella con la que estaba más de acuerdo:

A) La Guerra Civil y el posterior régimen franquista, marcan una etapa de la Historia de España.

B) El golpe de Estado de 18 de julio de 1936 supuso un ataque a la República y los valores democráticos que ella representaba.

C) El golpe de Estado de 18 de julio de 1936 desató una Guerra Civil, que fue necesaria para poder implantar un nuevo régimen.

D) La República, tras el golpe de Estado de 18 de julio de 1936 y la posterior Guerra Civil, dio paso a un nuevo régimen político dictatorial dirigido por el General Franco.

El 53,33% del alumnado se decantó por la que contenía menor sesgo ideológico, o si se quiere, más aséptica, es decir, la A. Mientras que un porcentaje del 30% se inclinó por la opción D, en tanto que las otras dos opciones obtuvieron cifras muy inferiores, un 10% la B y un 6,66% la C.

En cuanto a la definición de determinados conceptos clave, los resultados fueron muy positivos, si se tienen en cuenta las respuestas obtenidas de una serie de afirmaciones sobre las que debían determinar si lo expresado en ellas era verdadero o falso.

En otras dos preguntas se les pedía que escribieran tres palabras que a su criterio definieran mejor el periodo de la II República española y del Gobierno de Franco, respectivamente. En el primer caso las palabras más repetidas fueron libertad, cambios, reformas, mejoras, democracia, derechos e izquierda. En la segunda, represión, sufrimiento, dictadura, triste y fascismo.

Por último, debían posicionarse ante dos frases que resumen las posturas enfrentadas que se plantean ante este tema:

A) La «Memoria Histórica», recordar lo ocurrido en la Guerra Civil y la represión franquista, no conduce a nada positivo. Es reabrir viejas heridas. Es mejor olvidar el pasado y dejar las cosas como están.

B) La «Memoria Histórica», recordar lo ocurrido en la Guerra Civil y la represión franquista, es necesario. Así se cierran definitivamente las heridas aún abiertas. Es preciso recordar tanta barbarie y no olvidarlo para que no vuelva a suceder.

El 85,71% del alumnado optó por la opción B, e incluso algunos de los que optaron por la A, consideraron también la necesidad de recuperar esa Memoria, pero evitando los enfrentamientos. Entre las argumentaciones utilizadas se señala la necesidad de conocer nuestra historia, evitar que pueda suceder algo semejante y comprender mejor el presente; conocer la verdad y perder el miedo a hablar de estos temas; reparar de alguna forma el daño realizado a las víctimas y sus familias. El argumento utilizado por los que optaron por la opción B, se plantea que es peor para los familiares de los represaliados y que ya no se puede hacer nada contra los culpables.

Un balance específico de las diferentes actividades desarrolladas se expresa en el siguiente cuadro, que resume la evaluación realizada por el alumnado:

Actividades – Evaluaciones	Puntuación media (0 a 10)
Visita exposición Juan Negrín	7,14
Búsqueda, distribución y comentario de noticias en prensa y revistas	8,04
Explicación del tema en clase con el libro de texto	8,25
Elaboración del trabajo de investigación	7,54
Visita a la Sima de Jinámar	8,86
Visión y comentario de la película «Los girasoles ciegos»	6,41
¿Qué puntuación le das a todo el trabajo en conjunto?	8
¿Qué puntuación te darías tú al trabajo realizado?	7,5
¿Qué puntuación le darías al trabajo del profesor?	8,58

Además, se le preguntaba directamente al alumnado su parecer sobre esta forma de trabajar la asignatura y si le parecía una forma adecuada de estudiar Historia. Todas las respuestas resultan positivas, resaltando tanto el hecho de que han aprendido cosas nuevas, como que lo han hecho de una forma diferente. Entre las respuestas obtenidas se señala que «es una buena forma de estudiar, porque al investigar el tema, buscar información..., esto hace que sin darnos cuenta aprendamos algo».

Como resumen de las respuestas de la pregunta acerca de lo que han aprendido con este trabajo, el alumnado valora tanto los conocimientos específicos sobre este periodo histórico, como tomar conciencia del sufrimiento olvidado, a valorar la libertad que tenemos ahora y, en otro orden de cosas, también el aprender a trabajar en grupo, a investigar o la constatación de que «se puede ver e ir más allá de los límites de un aula y adquirir conocimientos que nunca pensarías».

CONCLUSIONES

Aunque pueda resultar una obviedad, es preciso destacar la dificultad de desarrollar un trabajo de investigación histórica, en la medida que el alumnado no está acostumbrado a esta metodología, pese a que, como en este caso, están en el último curso de la enseñanza obligatoria.

Se concede, por lo general, escasa importancia a los datos obtenidos de fuentes orales, a lo que se añade la dificultad derivada de la falta de práctica

en la obtención de información de este tipo. La recogida de información de personas mayores, tanto en el ámbito familiar como fuera de él, no fue suficientemente valorada a la hora de incluirla dentro del informe elaborado por grupos. Algo similar ocurre con fuentes como la documentación histórica o la prensa, aunque por distintos motivos. El acceso a un archivo histórico resulta difícil, cuando no imposible para un escolar, por diversos factores: disponibilidad horaria, personal especializado o medios a disposición del usuario del propio centro archivístico. Y en cuanto a la prensa, la falta de manejo de esta fuente y las propias carencias de comprensión del lenguaje, lleva a quedarse con el titular y no ir más allá en el contenido y análisis de la información.

Pese a la insistencia en el tema objeto de estudio, la «Memoria Histórica», un porcentaje significativo del alumnado, a la hora de elaborar el informe, simplemente se limitó a desarrollar los contenidos ya estudiados en clase e incluidos en el libro de texto, de forma genérica: la Guerra Civil y la Dictadura de Franco.

Se mantienen algunos anacronismos, al confundir episodios históricos pasados con el objeto de estudio, caso de no saber ordenar cronológicamente distintos periodos de la Historia de España o no entender el sentido de términos polisémicos.

Por otra parte, pese a la opción que se planteaba de utilizar Internet y las evidentes posibilidades que brinda, el hecho es que son escasos los alumnos y alumnas, al menos en un centro público en una zona con una extracción social de clase media-baja, que tienen ordenador personal en casa o acceden a la red de forma habitual. Además, en muchos centros educativos, en este caso del Archipiélago Canario, el manejo del ordenador en el aula, por el profesorado o el alumnado, se ve dificultado por diversos motivos, salvo en asignaturas específicas. En definitiva, la comunicación establecida con los escolares de esta manera fue meramente anecdótica.

La valoración que hace el alumnado es positiva, al considerarse protagonistas de su aprendizaje y descubrir cómo el trabajo desarrollado le sirve para conocer aspectos históricos muy próximos, pero que hasta entonces le habían pasado inadvertidos. Valoran a su vez esta forma de trabajar en grupo e individualmente, si bien siempre existe la queja en cuanto al «esfuerzo» que debe desarrollarse.

Por último, como la escuela no es algo ajeno a la sociedad en la que se inserta, también en ella se hace visible la polémica sostenida en cuanto a la oportunidad o «necesidad» de abordar una cuestión como la llamada «Memoria histórica», al margen de lo afortunado o no de la propia expresión. Así, algunos compañeros llegaron a expresar cierto malestar o disconformidad por el hecho de que este tema fuera objeto de estudio por el alumnado. Sin entrar en el fon-

do de este debate, sí que resulta muy interesante destacar que de los resultados de la experiencia se puede determinar que no se aprecia ningún tipo de «adoctrinamiento» en el alumnado, o sentimiento «revanchista», pues el conocimiento de la realidad histórica, próxima en el tiempo y en el espacio, les ha servido para reflexionar sobre el sentido y valor de palabras como dictadura, libertad o democracia, así como para comparar tiempos pasados y presentes. Para entender y valorar en definitiva la sociedad en la que ellos viven, con sus defectos y virtudes, y comprender mejor a su vez, otras realidades del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FACAL, R. (2008). *Memoria, historia y educación*. *Aula de Innovación Educativa*, 177, diciembre, p. 6.

PARTE III. INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN DEL PROFESORADO

PATRICIA G. AVERY
UNIVERSITY OF MINNESOTA

Mi objetivo con este artículo era escribir acerca de la enseñanza de las ciencias sociales¹ y la educación del profesorado, particularmente en una era de globalización. Esta habría sido una tarea razonable si hubiera habido una base extensa de investigación (o incluso modesta) sobre la enseñanza del profesor de ciencias sociales en el área de la globalización. Como posteriormente veremos, aunque no hay una falta de apoyo para la enseñanza de las ciencias sociales, hay una escasez de *investigaciones* en la educación del profesorado de ciencias sociales, e incluso más escasez en la educación del profesorado de ciencias sociales por lo que se refiere a la enseñanza en una era de globalización. Para estar seguros sobre este aspecto, hay muchos artículos sobre la globalización, con respecto a la educación del profesorado, y acerca de la enseñanza de las ciencias sociales, pero pocos estudios científicos, si es que hay alguno, combinan las tres áreas tan clara y nítidamente como podríamos esperar

Por lo tanto, he transformado mi enfoque para tratar la pregunta: ¿Cómo puede la investigación informar y mejorar nuestros programas como profesores de educación de ciencias sociales? Yo proporciono una visión general de estudios seleccionados dentro de cuatro áreas relevantes: (1) programas de educación del profesorado, (2) clases y programas de educación del profesorado de ciencias sociales, (3) enseñanza modelo de las ciencias sociales, y (4) enseñanza y aprendizaje en las clases de ciencias sociales. Me apoyo en exhaustivos estudios de investigación, estudios de investigación a gran escala, trabajos fundamentales, e ideas provisionales acerca de las cuales los estudiosos del tema están comenzando a trabajar o han coincidido. Hasta el punto que me ha sido posible, he examinado muchos estudios nacionales. Sin embargo, reconozco que muchos de ellos están basados en Estados Unidos, y por consiguiente se

¹ Para los propósitos de este documento uso los términos «ciencias sociales» y «estudios sociales» indistintamente.

necesitará juzgar si sus conclusiones pueden ser aplicables a su contexto. Mi trabajo no es claramente exhaustivo, pero creo que representa algunas de las corrientes de pensamiento dentro de las ciencias sociales y la educación del profesorado. Terminó considerando las implicaciones que conlleva la investigación para la educación del profesorado de ciencias sociales.

INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DEL PROFESORADO.

La investigación sobre la educación del profesorado ha crecido enormemente durante las pasadas tres décadas. En 2005, se editaron dos publicaciones fundamentales acerca de la educación del profesorado en los Estados Unidos: *Studying Teacher Education*, coordinada por la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA); y *Preparing Teachers for a Changing World*, patrocinada por la Academia Nacional de Educación (NAE). Ambas estaban dirigidas a ofrecer una síntesis general sobre las investigaciones acerca de la educación del profesorado, publicadas en revistas americanas. Desafortunadamente, los autores de estos libros encontraron que la mayor parte de la investigación era poco teórica e idiosincrásica, centrándose en aspectos distintos de un solo programa o una clase en particular. Aún así, estos estudios sugirieron por lo menos tres características solapadas en lo que se refiere a los programas efectivos de educación del profesorado:

Coherencia. Los programas de educación del profesorado con un plan de trabajo conceptual coherente, bien articulado a lo largo del trabajo de clase y usando experiencias de trabajo prácticas probablemente impactarán más en las opiniones de los profesores que empiezan y en sus prácticas de lo que lo van hacer los programas en los que los estudiantes hacen cursos que guardan poca relación los unos con los otros. En programas coherentes, la facultad ha trabajado para desarrollar un sistema de valores compartido y un lenguaje sobre la buena enseñanza. Este marco de trabajo conceptual analiza en profundidad cada aspecto de los programas de educación del profesorado, desde el proceso de admisión al diseño de experiencias educativas para el análisis y evaluación del profesor. Esto podría parecer de sentido común, pero los investigadores han encontrado que muchos de los programas no reflejan un propósito coherente que sea claramente identificable tanto entre la facultad como entre los estudiantes. Sino que más bien, los estudiantes realizan una serie de distintos cursos impartidos por la facultad y raramente examinan entre ellos el contenido o la finalidad de los mismos. Los candidatos a profesores pasan de una clase a otra con muy poco conocimiento acerca de cómo se adaptan los cursos (si de hecho lo hacen), y se les deja solos con la finalidad de que den sentido a una secuencia desconectada de experiencias de aula.

- *Conexiones entre teoría y práctica.* Los programas modelo de educación del profesorado ayudan conscientemente a los profesores que comienzan a considerar la teoría y la práctica como entrelazadas. La distinción tradicional entre cursos universitarios y experiencias basadas en la materia es confusa ya que los profesores que empiezan prueban las teorías y desarrollan sus propias teorías en el entorno escolar. La reciente tendencia hacia una investigación basada en el diseño, gracias a la cual profesores e investigadores conjuntamente desarrollan un estudio basado en el aula, ejemplifica la interconexión entre teoría y práctica (The Design-Based Research Collective, 2003).
- *Relaciones de colaboración.* Las relaciones de colaboración entre universidades y escuelas fortalecen los programas de educación del profesorado al desarrollar conocimientos compartidos y también creencias sobre la enseñanza y aprendizaje significativo y, como consecuencia, ofrecen a los profesores que comienzan mensajes más coherentes (Darling-Hammond & Hammerness, 2005; Zeichner & Conklin, 2005). Los grados de colaboración varían ampliamente, pero el más defendido es aquel en el que las escuelas y universidades comparten la responsabilidad al diseñar el programa, enseñar el currículo, y al apoyar a los profesores que se están preparando.²

Hay evidencias que muestran que los programas coherentes de educación del profesorado que buscan conectar teoría y práctica por medio de relaciones de *colaboración entre escuela y Universidad* pueden tener un impacto en los diferentes puntos de vista de la materia en aquellos profesores que comienzan a impartir clase, a la hora de la enseñanza, y en los estudiantes. Pero hay pocas pruebas para sugerir que cualquier impacto en los profesores principiantes perdure después del programa, en parte debido a que los estudios de seguimiento son poco comunes, y porque los desafíos de diseñar tal investigación son formidables. Sin embargo, parece que cualquier efecto de los programas de educación del profesorado normalmente se reduce de un modo rápido, ya que los profesores vuelven a prácticas que experimentaron durante su «aprendizaje de observación», esto es, sus años de experiencia observando la enseñanza de cuando ellos eran estudiantes (Zeichner & Conklin, 2005).

Hacia el mismo tiempo se publicaron dos libros, tres investigadores de Holanda, Australia, y Canadá analizaron la amplia investigación que ellos habían llevado a cabo acerca de los programas de educación del profesorado para

² Ver Maandag, Deinum, Hofman, & Buitink, 2007, para una revisión de los modelos de colaboración en Inglaterra, Francia, Alemania, Los Países Bajos y Suecia

proponer principios para cambiar las prácticas y programas de educación del profesorado (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Ellos reiteraron la petición de AERA y NAE para una mayor colaboración entre escuela –universidad, también recomendaron que los programas hicieran hincapié en estos puntos:

- *Investigación.* Poner mayor énfasis en ayudar a los estudiantes a profesores a desarrollar sus propias teorías de aprendizaje a través de una investigación que pusieran en práctica, y menos énfasis en técnicas y estrategia de enseñanza.
- *Estudiantes.* Prestar más atención a la enseñanza de los estudiantes y menos a la enseñanza del currículo.
- *Facultad como creación de modelos.* Asegurar que la facultad proporcione modelos de pensamientos y prácticas que les gustaría que los futuros profesores mostraran en sus aulas.

Verdaderamente hay también un apoyo a estos principios en los trabajos de AERA y NAE. Sin embargo, de un modo similar a casi toda la investigación presentada en las publicaciones de AERA y NAE, Korthagen et al. no muestran pruebas de que sus principios de práctica marquen una diferencia cuando los profesores comienzan a trabajar en las escuelas.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA PREPARACIÓN DE PROFESORES EN CIENCIAS SOCIALES.

Hay poca investigación que se centre específicamente en la preparación de profesores de ciencias sociales. Los estudios sugieren que los candidatos a profesores a menudo tienen nociones muy limitadas de historia, ciudadanía, geografía (Segall & Helfenbein, 2008), y economía (Miller & VanFossen, 2008). Sus creencias sobre la materia y la naturaleza del conocimiento se forman a través de sus experiencias en las clases de primaria y secundaria, donde las asignaturas se transmiten como un cuerpo estático de conocimiento autoritario que se transmite a los estudiantes. Por ejemplo, los estudios indican que muchos estudiantes a profesores no entienden la naturaleza interpretativa de la historia, y «normalmente tienen poco conocimiento de cuestiones tan disciplinares como el contexto, la autoría, y la perspectiva de documentos históricos» (Barton & Levstik, 2004, p. 246). Con referencia a la educación cívica, centrándonos en grupos de estudiante a profesores de Inglaterra, Gales, Grecia, España y Portugal, sugirieron que tenían dificultades a la hora de definir el concepto de ciudadanía (Arnot, Araujo, Deliyanni-Kouimtzi, Rowe, y Tome, 1996). Wilkins' (1999) informe (n=669) y al realizar entrevistas (n=26) con profesores de primaria y secundaria del Reino Unido se observó mucha confusión sobre las noción de «Buena ciudadanía». Parecido al estudio de Kubow (1977) acerca de

los candidatos a profesores de Inglaterra, Canadá y Estados Unidos, los profesores de secundaria que comienzan comentaron que sus programas de preparación les habían dado poca oportunidad para explorar aspectos relacionados con la educación de la ciudadanía, o para aprender a cómo explorar tales aspectos con sus propios estudiantes.

Algunos programas de preparación a profesores de ciencias sociales han hecho un esfuerzo explícito para satisfacer a los candidatos a profesores con débiles conocimientos disciplinares. Fehn y Koeppen (1998) hicieron hincapié en la idea de la enseñanza de la historia basada en documentos como método de clase. Aunque el curso pareció impactar en las creencias de los estudiantes sobre la naturaleza de la historia, esas creencias no les cambiaron en la práctica. Como estudiantes a profesores, sintieron presión para tratar el contenido, y volvieron a la conferencia y a las fichas de trabajo tradicionales. De manera similar, Yeager (1997) puso su énfasis en desarrollar un curso metodológico para sus estudiantes de secundaria basado en habilidades de pensamiento históricas, y acentuó la importancia de integrar el análisis histórico y la interpretación en la programación de las clases de secundaria. Pero cuando los candidatos a profesores hicieron sus prácticas de enseñanza en las clases, normalmente no tuvieron en cuenta lo que habían aprendido en su curso de metodología porque pensaron que sus alumnos de secundaria eran demasiado inmaduros para lecciones de historia basadas en documentos.

Otros estudios sobre programas de preparación a futuros profesores de ciencias sociales con un objetivo más extenso, como por ejemplo aquellos que ponen su énfasis en la educación de la democracia, la educación global, los enfoques basados en problemas, o la reflexión del profesor, han observado que sus programas pueden impactar en las *creencias* sobre el contenido y en la pedagogía de los candidatos a profesores, pero estas creencias no necesariamente se traducen en cambios en la práctica (Boyle-Baise, 2003; Dinkelman, 1999; Hughes, Sears, y Clarke, 1998; Merryfield, 1998). El trabajo de Merryfield (1998) es particularmente relevante aquí debido a su énfasis en la educación global y también por la excepcional coherencia del programa que ella investiga y conduce. En la Universidad de Ohio, en los Estados Unidos, los futuros profesores se matriculan en el programa de Estudios Sociales y Educación Global; este programa ha recibido un galardón nacional por su excelencia. La educación Global no es sólo un curso, sino un fundamento del programa. La metodología conceptual impregna todo el plan de trabajo del curso, y enfatiza los sistemas globales, las cuestiones, y la historia, los valores humanos y la comprensión intercultural; la investigación, la reflexión y la participación. Este mismo plan de trabajo abarca la formación en prácticas del profesorado y los programas de desarrollo profesional, y ha dado como resultado una red de profesores de ciencias sociales comprometidos a integrar perspectivas globales en

su enseñanza. Estos experimentados profesores frecuentemente sirven como tutores de los candidatos a profesores durante su periodo de prácticas, consecuentemente proporcionando coherencia entre la universidad de los futuros candidatos a profesores y las experiencias escolares. Merryfield observó que los candidatos a profesores que no conseguían integrar las perspectivas globales en la enseñanza práctica eran aquellos que demostraban un fuerte compromiso con su propio aprendizaje sobre el mundo, esto, sin embargo, representaba apenas menos de la mitad de los estudiantes del programa en un periodo de más de 5 años.

La mayor parte de los estudios no han seguido a los futuros profesores en sus experiencias de prácticas de enseñanza, y virtualmente ninguno de ellos ha observado el posible impacto que los programas de educación del profesorado han realizado en los primeros años de enseñanza. Los estudios que han analizado el impacto de los programas en la pedagogía de los profesores de ciencias sociales y en la enseñanza práctica han obtenido resultados decepcionantes. En general, los candidatos a futuros profesores están abrumados por las demandas técnicas y administrativas, la presión para cubrir el contenido, y en algunos casos, la necesidad de preparar a jóvenes estudiantes en sus exámenes. En su extenso análisis sobre la investigación de la educación que reciben los futuros profesores de ciencias sociales, Adler (2008) concluyó: «Ningún estudio realiza la unión longitudinal como las clases pensadas experimentalmente [para preparación del profesorado], reflejando la experiencia, o estando comprometidas en una investigación crítica que marque una diferencia en la práctica de estos estudiantes como profesores que empiezan» (p. 340).

RETRATOS DE PROFESORES MODELO

Los estudios de las secciones anteriores sugieren un dibujo bastante desconsolador de la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado, pero como Barton y Levstik (2004) señalan, todos nosotros sabemos que los profesores de ciencias sociales que conducen a sus estudiantes a una investigación con sentido acerca de conceptos y procesos disciplinares y significativos, les inspiran a reflejar importantes aspectos políticos y sociales. Sus clases se llenan de una energía intelectual y una finalidad. Estos profesores son los profesores que quieren que nuestros estudiantes se conviertan en profesores. De algún modo, han elegido un camino que eluden sus colegas. Durante los pasados 20 años, ha habido un pequeño número de estudios de profesores modelo y de las maneras por las cuales reflejan «modelos de sabiduría». Estos retratos de profesores pueden ayudarnos a pensar acerca de nuestros propios programas de preparación al profesorado.

Uno de los primeros estudios sobre este género fue realizado por Wineburg y Wilson (1988) una rica descripción de las prácticas de dos profesores modelo de historia en educación Secundaria. Aunque los dos profesores diferían en el estilo de enseñanza (uno más centrado en la figura del profesor, y el otro más centrado en el estudiante), ambos conocían su contenido y sus estudiantes también. En las clases de historia de Estados Unidos, los estudiantes se comprometen a realizar una investigación histórica acerca de las cuestiones más significativas analizando la evidencia histórica y considerando las múltiples perspectivas (en una clase, los estudiantes asumieron los roles de Rebeldes y Unionistas, y debatieron si el Gobierno Británico tenía autoridad para poner impuestos a las colonias Americanas). Los profesores extrajeron conexiones entre hechos a lo largo del tiempo y el espacio, estimulando a los estudiantes a estudiar temas y aspectos perdurables. El libro de texto tenía un papel menos relevante en las clases, como profesores, usaban una gran cantidad de recursos para que sus estudiantes consideraran diversas perspectivas.

Diana Hess (2009) ofreció un retrato de tres profesores de ciencias sociales en educación secundaria quienes llevaron a cabo diferentes debates sobre aspectos controvertidos dentro del aula. Los formatos de tales charlas incluían seminarios, en los cuales los estudiantes centraban su atención en desarrollar la comprensión de un texto, reuniones en el ayuntamiento, gracias a lo cual los estudiantes adoptaban diferentes identidades y perspectivas; y debates sobre asuntos públicos, durante los cuales los estudiantes indagaban en cuestiones de hecho, definición, y valores. Lo que es sorprendente a lo largo de estos retratos de clase es el alto nivel de la interacción de los estudiantes en aspectos fundamentales, como por ejemplo los límites de libertad de prensa y de expresión. Los estudiantes no estaban solamente expresando sus opiniones, sino que ellos se desafiaban unos a otros para probar sus opiniones. Además, en cada clase, los estudiantes examinaban diferentes perspectivas acerca de diferentes aspectos.

El profesor de Estudios Sociales descrito por Larson (2005) cuando enseñaba en 10º grado preguntaba a los estudiantes sobre aspectos políticos, históricos y sociales relacionados con China, «modelos de cómo evaluar la información, de cómo pensar sobre supuestos, y construir una base de conocimiento sobre temas» (p. 157). Los estudiantes trabajaban en grupos cooperativos para investigar múltiples perspectivas sobre aspectos y hechos de China, pasado y presente. Por ejemplo, un grupo dirigía la cuestión: «¿Pueden Buda, los Cultos, Confucio, y el Comunismo coexistir en la China Moderna?» Al final de la unidad de China, el profesor conectaba el estudio de los estudiantes a su propio desarrollo al preguntarles: «¿Qué hemos aprendido sobre la China moderna, la gente de China, y de nosotros mismos [énfasis añadido]?»

Estos estudios retratan a profesores de primer año así como profesores cerca de su jubilación, profesores de estudiantes que oscilan de los 12 a los 18 años, y clases con estudiantes representando todos los niveles de ingresos y resultados. Aunque ellos enseñan diferentes asignaturas, hay algunas importantes similitudes en la pedagogía como profesores, ponen énfasis en el estudio y la investigación de asuntos complejos; los profesores intentan que el contenido tenga sentido para los estudiantes; los estudiantes a menudo trabajan juntos para desarrollar un conocimiento compartido, y se estudian múltiples perspectivas normalmente a través del tiempo (históricamente) y del espacio (diferentes culturas y contextos)

Cada profesor tiene también un fuerte sentido de la finalidad de la enseñanza. Esto es quizás lo más evidente en los perfiles de profesor según Hess. Cada uno hace que sus estudiantes de secundaria participen de forma activa en charlas significativas y les impulsa a pensar sobre aspectos de interés público controvertidos. Pero sus razones para hacerlo tan amplio van más allá de simplemente hacer que los alumnos se involucren en las actividades de clase («aprendizaje activo»). Al describir la base lógica de los profesores, Hess escribe:

Joe habla sobre la importancia de una discusión sobre el aprendizaje guiado para que los estudiantes puedan participar en «grandes conversaciones» de la sociedad democrática... Ann quiere que sus estudiantes sientan que son ciudadanos ahora, —solamente ciudadanos en formación. [Ella quiere] que los estudiantes se familiaricen y adquieran habilidades que les permita participar en un discurso público. La enseñanza de Elisabeth sobre el CPI [Asuntos Públicos Controvertidos] tiene su origen en la primera Enmienda. Ella aclara, «La Primera Enmienda es lo que nos permite tener, o ayudarnos a mantener, una democracia sana; que las personas puedan hablar sobre esto, que puedan criticar al gobierno, o puedan expresar sus sentimientos».

Señalemos que la finalidad de los profesores se origina en la vida democrática, al ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades políticas y sociales para que se involucren en la formación de su sociedad.

Esto es coherente con la opinión de Barton y Levstik (2004), quienes dicen que el gran sentido del objetivo de la enseñanza por parte de los profesores modelo es actuar para anular las presiones institucionales para cubrir el contenido y mantener el control. Para muchos profesores que comienzan, así como veteranos, la necesidad de cubrir el contenido y mantener el control, se convierte en el objetivo, y tiene como resultado clases donde la enseñanza se centra en hechos inconexos y aislados; dominan la exposición del profesor y la enumeración del estudiante; y tanto el profesor como el texto son las fuerzas autoritarias de la enseñanza. Barton y Levstik sugieren que los profesores que tienen un gran sentido del propósito de la enseñanza, no permiten que el alcance del contenido y el control del aula determinen su pedagogía.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES: ESTUDIOS A GRAN ESCALA

Hay por los menos tres estudios a gran escala sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula de ciencias sociales que nos pueden ser útiles al pensar acerca de la educación del profesorado, uno se centra en el auténtico rendimiento intelectual y está basado en los Estados Unidos, y los otros dos centrados en la educación de la ciudadanía en diferentes países.

Auténtico rendimiento intelectual. A mediados de los años 90, Fred Newmann y sus colegas del Centro Universitario de Organización y Reestructuración de escuelas en Winsconsin (CORS) dedicaron esfuerzos considerables a pensar sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje significativo—el tipo de «enseñanza modelo» descrito en la sección anterior. Ellos propusieron una idea integrada de «auténtico rendimiento intelectual» con estos tres elementos: la construcción del conocimiento por parte del estudiante a través de una investigación disciplinada que tenga valor más allá del aula. La autenticidad podría ser reflejada en tres áreas: tareas de evaluación (trabajos), instrucción y actuación del estudiante (ver Tabla 1). Dentro de una determinada área hay indicadores de autenticidad paralelos. Por ejemplo, al evaluar la «autenticidad» de la instrucción, el marco sugiere realizar las siguientes preguntas:

- ¿Hasta qué punto la instrucción involucra a los estudiantes a la hora de manipular la información y las ideas para llegar a conclusiones que produzcan nuevos significados y conocimientos para ellos (pensamiento de nivel alto)?
- ¿Hasta qué punto la instrucción se dirige a las ideas más importantes de una disciplina de estudios sociales (investigación por disciplina)?
- ¿Hasta qué grado se involucra a los estudiantes en amplios intercambios conversacionales con un profesor y/o sus compañeros sobre la material en cuestión (conversación llena de contenido)?
- ¿Hasta qué punto la clase proporciona conexiones con contextos sociales más amplios en los que vive el estudiante (valor más allá del aula)?

Usando preguntas similares, los investigadores CORS desarrollaron normas y criterios de puntuación para evaluar la autenticidad de la instrucción del profesor, tareas de evaluación, la actuación del estudiante.

Como parte de un estudio del auténtico rendimiento intelectual en 24 colegios de educación primaria, secundaria, y avanzada, los investigadores observaron las clases de matemáticas y estudios sociales de cada colegio, examinaron la evaluación que los profesores utilizaban en sus clases, y evaluaron ejemplos del trabajo de los estudiantes. Los investigadores CORS encontraron un alto grado de correlación entre el nivel de pedagogía auténtica y el rendimiento del

estudiante, o sea cuanto mayor era la calidad de la instrucción y la evaluación más alto era el rendimiento del estudiante. Dicho de otra forma, si la tarea es significativa, requiere un alto nivel de pensamiento y consulta disciplinada, y la instrucción refleja estas características, los estudiantes tienen la *oportunidad* de demostrar un rendimiento auténtico. Si la tarea requiere un bajo nivel de pensamiento, y la instrucción se centra en tareas básicas, los estudiantes no tienen la oportunidad de producir trabajo de gran calidad.

Los investigadores CORS encontraron que la calidad de la tarea de evaluar y de la instrucción representaba el 35% de las diferencias dentro del aula del rendimiento académico auténtico de los estudiantes; las características demográficas de los estudiantes sólo tenían un ligero impacto en la calidad del trabajo de los mismos. Sus observaciones de aula y el repaso del trabajo del estudiante sugerían, sin embargo, que en la mayoría de las aulas, la calidad de la pedagogía (instrucción y evolución) era bastante baja. Esto es, había pocos ejemplos de estudiantes comprometidos en la construcción del conocimiento, usando una investigación disciplinada, o bien haciendo conexiones entre su trabajo escolar y los aspectos y hechos fuera del aula. Cuando los profesores pusieron en práctica una pedagogía más auténtica, todos los estudiantes se beneficiaron, independientemente del origen étnico, del estado socioeconómico, de su género, o del nivel de rendimiento. Estudios posteriores han apoyado los resultados originales de los investigadores CORS (ver King, Newmann, y Carmichael, 2009, para una lista de estudios).

Lo que es particularmente convincente del trabajo de Newmann y sus colegas es su marco conceptual integrado combinado con una fuerte base de investigación. Este marco es aplicable a todos los niveles (hasta licenciados) y a todas las asignaturas. He estudiado esto con mis profesores de estudios sociales anteriores a este trabajo para ayudarles a pensar sobre su pedagogía. Los estudiantes también han utilizado el término sobre la instrucción para evaluar nuestras clases juntos, y para ver cómo las clases podrían ser más significativas. Básicamente, como sugería Korthagen et al. (2006), el marco nos proporciona un lenguaje para el pensamiento y la enseñanza de alta calidad, el cual va más allá de las estrategias, técnicas de enseñanza, o la programación del aula. Aunque no ha habido estudios del uso del marco de Newmann en programas de educación del profesorado anteriores a este trabajo, una evaluación de seis meses del proyecto de desarrollo diseñado tanto por pedagogos como por historiadores, mostró estadísticamente una mejora significativa tanto en la instrucción de los profesores como en la actuación de los estudiantes. (Avery, Freeman, & Carmichael-Tanaka, 2002).

Educación de la ciudadanía. El trabajo de los CORS sugería que en muchas, o en la mayoría, de las clases de ciencias sociales en Estados Unidos, los estu-

diantes participaban en ellas de manera rutinaria, realizando tareas menores. El Estudio IEA sobre Educación Cívica (CivEd) (2001) se diseñó para observar las experiencias de los jóvenes en clases de educación cívica en diferentes países. El estudio IEA (CivEd) llevó a cabo encuestas realizadas a jóvenes de 14 años en 28 países³ y a profesores de educación cívica en 26⁴ de los 28 países.

Dos resultados son particularmente importantes en términos de nuestro pensamiento sobre la educación del profesorado de ciencias sociales en una era global. Primero, las respuestas de los profesores, indicaron que las clases relacionadas con la educación cívica no son lugares para discusiones consistentes sobre temas críticos ya sean locales, nacionales o internacionales. Las respuestas del profesor de los diferentes países indicaron que dentro de sus clases daban más énfasis a la transmisión del conocimiento como algo opuesto a la participación política o al pensamiento crítico (Losito & Mintrop, 2001, p. 169). En casi todos los países (Bélgica [Francia] fue la excepción), los profesores estaban poco satisfechos con su énfasis en el conocimiento factual; en Italia, por ejemplo, el 82% de los profesores sentían que el mayor énfasis se le daba al conocimiento, pero sólo un 2% pensaba que ese tal énfasis era apropiado (p. 169). La gran mayoría de los profesores, tenía una visión diferente de la educación cívica (ej. pensamiento crítico, participación, valores) de la que ellos reconocieron en realidad. Además, los profesores de la mayoría de los países indicaron que sus estudiantes no tuvieron muchas oportunidades en su clase para aprender acerca de cuestiones u organizaciones internacionales (p. 212) y que se sentían menos preparados para enseñar acerca de asuntos internacionales en comparación con otros temas, como la historia nacional (p. 163).

En segundo lugar, en la gran mayoría de los países, la percepción de los estudiantes en un clima escolar abierto en el cual se sentían libres para expresar sus opiniones era estadísticamente un indicador significativo del conocimiento cívico de los estudiantes y de sus expectativas de voto. Judith Torney-Purta (2002a), presidenta del Estudio CivEd, observó que: «Un sentimiento de que uno es miembro de una comunidad escolar en la cual uno puede participar de una discusión como un modo de aprendizaje es una faceta muy importante de experiencia educativa de acuerdo con los resultados del IEA» (p. 135). Aún así, ella también reconoció que los datos muestran «números considerables de clases donde [los temas controvertidos] la discusión era relativamente infre-

³ Los países incluidos: Australia, Bélgica (Francia), Bulgaria, Chile, Chipre, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Alemania, Grecia, Hong Kong, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Noruega, Portugal, Rumania, Federación Rusa, República Eslovaca, Eslovenia, Suecia, Suiza y Estados Unidos. España no participó en el estudio IEA CivEd, pero sí lo hizo en el Estudio Internacional Cívico y de Ciudadanía (ICCE). El primer informe internacional del ICCE está previsto para Junio 2010.

⁴ Debido a estas muestras, los datos de profesores en Colombia y Estados Unidos no están incluidos.

cuenta...Y en muchos países, aunque se les animaba a los estudiantes a respetar las opiniones de los otros, los temas de discusión eran raramente temas de controversia» (Torney-Purta, 2002b, p. 209).

Hahn (1998) también ha investigado el papel de las discusiones sobre aspectos controvertidos en la educación de la ciudadanía. Ella dirigió un estudio sobre educación de la ciudadanía en 5 naciones, recogiendo información por medio de observaciones de aula, encuestas a los estudiantes y también entrevistas a profesores y estudiantes de Dinamarca, Inglaterra, Alemania, Los Países Bajos y Estados Unidos. En diversos contextos a lo largo de estos países, Hahn observó que los estudiantes que dijeron que participaban en discusiones sobre temas controvertidos en sus clases de ciencias sociales (principalmente de historia y educación cívica) en clases donde se les animaba a realizarlo comentaron los altos niveles de interés político, eficacia y confianza. Por lo tanto, parece que las discusiones en el aula son una parte integral a la hora de preparar ciudadanos comprometidos.

AGRUPÁNDOLO TODO

Entonces, ¿qué podemos extraer de esta investigación que nos ayude a pensar sobre los programas de educación del profesorado? A través de las cuatro áreas hay algunos temas similares. *Un fuerte sentido de la finalidad*, está en la base de los programas y las clases significativas ya sea manifestado en la coherencia del programa de educación del profesorado, en el compromiso del profesor que comienza su actividad para la comprensión de perspectivas globales, o en la creencia del profesor de que su trabajo está conectado con la ciudadanía democrática. El segundo aspecto es *la investigación en colaboración y la discusión significativa*, como se demostró a través de llamadas para obtener colaboraciones entre escuela-universidad, para que los estudiantes a profesores trabajaran juntos para desarrollar teorías de enseñanza y aprendizaje, y para que los estudiantes de secundaria se comprometieran a mantener conversaciones sustanciales acerca de aspectos y conceptos significativos de ciencias sociales. La visión fundamental del conocimiento es que se crea por medio de interacciones significativas con otros. Un tema muy relacionado es aquel de tomar una perspectiva: el aprendizaje de los estudiantes a profesores para entender las perspectivas de sus estudiantes, y el aprendizaje de los estudiantes de secundaria para entender las perspectivas de sus compañeros, así como las diversas perspectivas que vienen a tratar temas sociales y políticos a lo largo de culturas y de la historia. Finalmente, *el concepto de clima de clase abierto* es fundamental para la investigación, la discusión y para *tomar una perspectiva*, porque cada una de ellas conlleva unos riesgos. Cuando los futuros profesores o los estudiantes de secundaria no se sienten libres para tomar riesgos en su

pensamiento, no pueden comprometerse completamente en el aprendizaje de aspectos sociales, políticos y sociales significativos.

IMPLICACIONES PARA LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN UNA ERA GLOBAL

De una manera parecida a los profesores modelo quienes se comprometen en una enseñanza de las ciencias sociales más significativa, nuestra tarea más fundamental al pensar en los programas del profesorado de ciencias sociales es identificar nuestra finalidad. Nuestros programas no pueden reflejar coherencia a menos que tengan un mayor sentido de la finalidad, una finalidad que refleje lo que creemos y valoramos, y ofrezca un camino para decisiones acerca de las experiencias que nosotros queremos que nuestros futuros profesores tengan en nuestros programas. Y la finalidad de los programas de educación del profesorado de ciencias sociales debe estar inseparablemente unida a la finalidad que nosotros vemos para enseñar ciencias sociales en las escuelas. No presumiré de saber la finalidad por la cual preparas a tus candidatos profesores, pero mantengo que a nuestra finalidad se le debe dar forma por el hecho de que vivimos en sociedades democráticas en una era de globalización. Además de muchos otros educadores, creo que en una democracia, el propósito principal de la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria es ayudar a los jóvenes a comprometerse en adoptar decisiones cuidadosas e inteligentes sobre el bien común como ciudadanos de su comunidad, nación y mundo, y que nuestros programas de educación para el profesorado deberían preparar a los profesores para alcanzar esta finalidad.

Esta finalidad tiene incidencia en el contenido, la pedagogía y la estructura de los programas de ciencias sociales. Me voy a permitir sugerir unos caminos básicos en los cuales esta finalidad podría manifestarse por sí misma en programas basados en la investigación presentada en este documento. Primero, si nosotros (educadores de profesores, candidatos a profesores, y estudiantes de educación secundaria) vamos a realizar «decisiones inteligentes y cuidadosas», entonces debemos involucrarnos en una investigación en conjunto». Como educadores de profesores de ciencias sociales, esto quiere decir una investigación conjunta con colegios acerca de la naturaleza de la enseñanza, el aprendizaje, y la preparación del profesorado. Esto podría implicar colaboraciones con colegios en los cuales los programas de preparación del profesorado son diseñados, enseñados y estudiados conjuntamente.

En el programa de educación del profesor de ciencias sociales, esto podría reflejarse en una investigación conjunta dentro de la práctica del estudiante a profesor. Un poderoso proyecto de investigación inicial es que los estudiantes

a profesores indaguen en el conocimiento, la comprensión, e intereses de sus estudiantes antes de comenzar a diseñar los planes de las lecciones. Barton, McCully, y Marks (2004) diseñaron un proyecto de investigación estructurado para los maestros que comenzaban en el Norte de Irlanda y Estados Unidos, en el cual los candidatos a profesores entrevistan a sus estudiantes sobre varios aspectos de la historia y sobre estudios sociales. Entre las preguntas: «¿Quiénes piensas que son las personas más importantes que han vivido?», «¿Para qué sirve un banco?», «¿Qué sucede cuando metes dinero en un banco?», después los estudiantes a profesores reflejaban lo obtenido en las entrevistas, y como influiría en su enseñanza. Básicamente, las preguntas podrían ser adaptadas para hacer hincapié en aspectos globales (Ej., «¿Por qué piensas que algunos países son más ricos que otros?») o en un concepto específico, por ejemplo la democracia («¿Cómo explicarías el término «democracia» a un amigo que no lo entiende?»); la idea esencial es que los estudiantes a profesores se centren en sus estudiantes, como proponía Krathagen et al. (2006), y como su pedagogía debería reflejar una comprensión del conocimiento, de las experiencias y de los intereses de los estudiantes. Los estudiantes a profesores podrían también indagar como su pedagogía refleja las normas de CORS para una consecución intelectual auténtica o realizar el método japonés de estudio de la lección, por el cual los profesores conjuntamente planean, ponen en práctica, reflexiones y perfilan las clases. Para centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, muchos profesores están examinando el trabajo de estudiante en conjunto, tomando en cuenta el conocimiento y las malas interpretaciones del estudiante, también la calidad de sus propios trabajos de clase (Little, Gearhart, Curry, y Kafka, 2003). Cada uno de estos ejemplos proporciona un lugar para la investigación en colaboración con los estudiantes a profesores.

En Segundo lugar, hay una gran cantidad de investigación que indica que *la discusión sobre aspectos sociales y políticos* en un clima abierto y alentador en las clases de secundaria tiene impactos positivos en los estudiantes, incluyendo un alto conocimiento político, compromiso, interés, eficacia y confianza. Si nuestra juventud va a tomar decisiones como ciudadanos de su comunidad, de su nación, y de su mundo, entonces deben tener práctica al expresar sus opiniones, al escuchar puntos de vista diferentes, y al considerar las consecuencias de alternativas a largo y corto plazo. ¿Hasta qué punto están nuestros programas de educación del profesorado confeccionando charlas sobre aspectos controvertidos en los cursos, o dando a los estudiantes para profesores oportunidades para practicar cómo dirigir cabo tales charlas? La capacidad para conducir charlas en profundidad sobre temas controvertidos requiere una alta habilidad por parte de los profesores, pero si no comienzan a desarrollar esta habilidad en programas de preparación del profesorado, es poco probable que lo hagan más tarde.

Hay varios modelos pedagógicos para las discusiones de temas controvertidos. Uno que es especialmente apropiado para los profesores primerizos, y que tiene una sólida base de investigación, el modelo de la Controversia Académica Estructurada (SAC). El profesor de estudios sociales Walter Parker (2003), quien ha trabajado con varios modelos de discusión, comenta que «Las guías de SAC conducen satisfactoriamente a los estudiantes a reflexiones sobre aspectos controvertidos, después de los cuales se les aconseja que trabajen con modelos más ambiciosos» (p. 142). El formato SAC, desarrollado por Johnson y Johnson (1979, 1993), es una secuencia de fases en la cuales los estudiantes examinan dos puntos de vista de un tema. Los temas son interpretados de tal manera que pueden ser tratados desde posturas «a favor» o «en contra», por ejemplo, «¿Debería nuestro país comerciar con países que tienen poco respeto a los derechos humanos?» A los estudiantes se les asignan unos roles iniciales, (a favor o en contra), pero finalmente las posturas cambian, con el objetivo final de no «ganar» como en un debate, sino que colectivamente desarrollar una posición de consenso basada en los méritos de todos los argumentos. En el modelo SAC, no solo la controversia se estructura, sino también los roles del profesor y del estudiante. Por lo tanto, el modelo SAC dirige una de las principales razones por la que los profesores a menudo evitan introducir la controversia en el aula: el miedo de perder el control. En un meta-análisis de 39 estudios de controversia académica estructurada llevada a cabo con niños de primaria a través de adultos, Johnson y Johnson (2009) observaron que el modelo SAC ayuda a los estudiantes a desarrollar actitudes y habilidades que son consistentes con la ciudadanía democrática, por ejemplo la tolerancia, la toma de una determinada perspectiva, el pensamiento crítico, y la resolución de problemas.

Tercero, si queremos que los estudiantes se preocupen por el bien común, necesitamos ayudarles a reconocer y entender las perspectivas de los otros. Esto significa que los programas de estudios sociales deberían ofrecer a los candidatos a profesores oportunidades para poner en práctica métodos que facilitaran *la toma de perspectiva*. La habilidad para tomar diferentes perspectivas subraya muchos de los atributos del ciudadano democrático en un contexto de: era global: la habilidad para participar en una discusión, en un pensamiento crítico, y en la resolución de conflictos; una preocupación por los derechos humanos y por las cuestiones del medio ambiente, una apreciación para la tolerancia, y una perspectiva global. Automáticamente nosotros no consideramos otras perspectivas salvo las nuestras, en particular si otra perspectiva parece que amenaza nuestros intereses. Pero cuanta más gente joven practique la toma de perspectiva, más probablemente busquen otras perspectivas cuando los temas aparezcan fuera del colegio. Los candidatos a profesores deberían desarrollar un repertorio de estrategias para fomentar la toma de perspectiva; simulaciones,

juegos de rol, y las discusiones sobre temas controvertidos representan un de los pocos métodos que de manera explícita animan a la toma de perspectiva, cada uno puede ser fácilmente incorporado en las clases de educación cívica, economía, geografía, e historia. En una era de globalización, es particularmente importante que los estudiantes desarrollen habilidades para tener una perspectiva en relación con los aspectos globales así como las diferentes visiones del mundo, y cómo las diferentes experiencias, los trasfondos culturales, y los puntos de vista religiosos configuran esas visiones del mundo

Cuarto, hay una prueba sustancial de que una clase con un clima abierto es la base para una investigación en conjunto, una discusión significativa, y para la toma de perspectiva. Aún así, sabemos muy poco sobre como los profesores desarrollan climas de clase abiertos. Los profesores pueden ser explícitos sobre las maneras en las que trabajan para fomentar climas de clase abiertos y de apoyo dentro de sus clases. Los estudiantes a profesores pueden investigar en su propia pedagogía, y las acciones o los comportamientos que tomen o bien promoverán o impedirán un clima de clase más abierto.

Finalmente, y quizá lo mas importante, podemos ayudar a nuestros estudiantes a profesores a desarrollar *un sentido del propósito* para su enseñanza, un propósito que sea repasado y revisado a través del programa de educación del profesorado. Si queremos que el propósito esté unido a objetivos democráticos más amplios de la sociedad global, entonces deberíamos hacerles lidiar con la naturaleza de la educación democrática y los temas que van más allá de las fronteras nacionales. Las ciencias sociales ofrecen lentes importante para pensar acerca de la disparidad entre ideales democráticos y prácticas democráticas: oportunidades de educación e injusticias educacionales, cambios históricos, culturales, económicos y políticos; temas relacionados con la pobreza global, los derechos humanos, y la justicia social; los problemas de la escasez y la distribución desigual de la riqueza; aproximaciones al conflicto, la cooperación, y la resolución de conflictos. Cuando estos aspectos se convierten en el contenido a través del cual enseñamos la investigación, la discusión, y la toma de perspectiva, actúan simultáneamente para conducir a los estudiantes al amplio propósito de las ciencias sociales. Si no integramos la educación democrática y los asuntos globales en nuestros programas, entonces nuestros propósitos para enseñar a los estudiantes para profesores van probablemente a ser provincianos y limitados, y otra generación de profesores probablemente participará de forma activa en las prácticas que aprendieron durante su «aprendizaje por observación.»

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S. (2008). The education of social studies teachers. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 329-351). New York: Routledge.
- ARNOT, M., Araujo, H., Deliyanni-Kouimtzi, Rowe, G., & Tome, A. (1996). Teachers, gender, and the discourses of citizenship. *International Studies in Sociology of Education*, 6(1), 31-35.
- AVERY, P. G., FREEMAN, C., & CARMICHAEL-TANAKA, D. L. (2002). Developing authentic instruction in the social studies. *Journal of Research in Education*, 12(1), 50-56.
- BARTON, K. C., & LEVSTIK, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BARTON, K. C., MCCULLY, A. W., & MARKS, M. J. (2004). Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies: An inquiry project with beginning teachers in Northern Ireland and the United States. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 70-90.
- BOYLE-BAISE, M. (2003). Doing democracy in social studies methods. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 51-71.
- DARLING-HAMMOND, L., & HAMMERNESS, K. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- DINKLEMAN, T. (1999). Critical reflection in the social studies methods seminar. *Theory and Research in Social Education*, 27(3), 329-357.
- FEHN, B., & KOEPPEN, K. E. (1998). Intensive document-based instruction in a social studies methods course and student teachers' attitudes and practices in subsequent field experiences. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), 461-484.
- HAHN, C. L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: SUNY Press.
- HESS, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- HUGHES, A. S., SEARS, A. M., & CLARKE, G. M. (1998). Adapting problem-based learning to social studies teacher education. *Theory and Research in Social Education*, 26 (4), 531-548.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1979). Conflict in the classroom: *Controversy and learning*. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-70.

- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1993). Creative and critical thinking through academic controversy. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 40-53.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51.
- KING, B. M., NEWMANN, F. M., & CARMICHAEL, D. L. (2009). Authentic intellectual work: Common standards for teaching social studies. *Social Education*, 73(1), 43-49.
- KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J., & RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- KUBOW, P. K. (1997). *Citizenship education for the 21st century: Insights from social studies teacher preparation students in three countries*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED426 005)
- LARSON, B. (2005). Wise practice in high school social studies: The case of Joe Gotchy. In E. A. Yeager & O. L. Davis (Eds.), *Wise social studies teaching in an age of high-stakes testing* (pp. 153-164). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- LITTLE, J. W., GEARHART, M., CURRY, M. KAFKA, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85 (3), 184-192.
- LOSTO, B., & MINTROP, H. (2001). The teaching of civic education. In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, & W. Schulz, *Citizenship and education in twenty-eight Countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen* (pp. 157-173). Amsterdam: IEA.
- MERRYFIELD, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 342-379.
- MILLER, S. L., & VANFOSSEN, P. J. (2008). Recent research on the teaching and learning of pre-collegiate economics. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 259-283). New York: Routledge.
- NEWMANN, F. M., SECADA, W. G., & WEHLAGE, G. G. (1995). *A guide to authentic instruction and assessment: Vision, standards and scoring*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research.
- PARKER, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- SEGALL, A., & HELFENBEIN, R. J. (2008). Research on K-12 geography education. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 259-283). New York: Routledge.
- TORNEY-PURTA, J. (2002a). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129-141.
- TORNEY-PURTA, J. (2002b). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.

Visión para la Consecución Auténtica, la Pedagogía y la Actuación Auténtica del Estudiante^a.

CONSECUCCIÓN AUTÉNTICA	TAREAS AUTÉNTICAS DE EVALUACIÓN ^b	INSTRUCCIÓN AUTÉNTICA	ACTUACIÓN AUTÉNTICA DEL ESTUDIANTE
ONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	Organización de la Información Consideración de Alternativas	Pensamiento de Alto Nivel	Análisis
INVESTIGACIÓN DISCIPLINADA	Contenido Proceso Comunicación Escrita Elaborada	Conocimiento Profundo Conversación Sustancial	Conceptos Disciplinares Comunicación Escrita Elaborada
VALOR MÁS ALLÁ DEL COLEGIO	Problema Audiencia	Conexiones con el Mundo Más Allá del Aula	

^b Newmann y sus colegas simplificaron recientemente los criterios para la tareas de evaluación auténticas (King, Newmann, y Carmichael, 2009). Los criterios son: construcción del conocimiento, comunicación escrita elaborada y conexiones con la vida de los estudiantes.

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Este texto tiene dos finalidades fundamentales, una reflexionar sobre el futuro de los estudios para la investigación en didáctica de las ciencias sociales, lo que nos obliga a tratar, aunque sea brevemente, el pasado y el presente de estos estudios; otra, contrastar y debatir opiniones específicas sobre el por qué, el qué y de qué manera ha de realizarse esta formación para la investigación. No renuncio en este trabajo a intentar plantear, en paralelo, algunas cuestiones polémicas relativas a la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, que afectan de manera decisiva a esta formación. Estoy convencido que es necesario buscar cuáles son aquellas preguntas que pueden hacernos avanzar, en la consolidación de una formación para la investigación.

INTRODUCCIÓN

Es posible que las mayores dificultades para consolidar una formación a partir de másters de investigación y estudios de doctorado, no estén tan sólo en la organización universitaria, el status académico o en los recursos educativos, sino, también, en nuestra propia capacidad para generar una investigación que provea de significado a esta formación. Creo que el primer inconveniente, aunque no el único, para poder impartir esta formación de postgrado, está en nuestra propia producción, en nuestras investigaciones. Es un hecho que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales tiene una función académica, científica y social de primer orden. Pero, en demasiadas ocasiones, se han realizado investigaciones o proyectos de investigación al límite de su pertenencia a la didáctica de las ciencias sociales, lo que dificulta la construcción de una identidad como disciplina.

Ante esta situación me parece imprescindible realizar las dos preguntas siguientes, que estructurarán además mi presentación:

1) ¿por qué es necesaria una formación para investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?;

2) ¿qué o sobre qué debe basarse la formación para investigar en didáctica de las ciencias sociales? Aunque parezcan preguntas, en un principio, de una gran obviedad, creo que falta una reflexión y un debate en profundidad sobre estas cuestiones. Sólo el convencimiento que podemos responder de manera argumentada a estas preguntas y aportar nuevos interrogantes, dará sentido a nuestras propuestas de formación para la investigación. Mi objetivo no es solucionar estas cuestiones, sino colaborar con algunos elementos al debate.

El programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona ha preparado todos estos años a investigadores y doctores, que han seguido las líneas de investigación que se han desarrollado a la sombra de la innovación educativa conocida y de la formación del profesorado. Junto a la preparación de nuevos investigadores, hemos consolidado nuestro propio aprendizaje sobre qué quiere decir investigar, cómo se realiza una investigación o qué es una tesis de didáctica de las ciencias sociales. Me parece justo decir que en los últimos diez años hemos completado conocimientos fundamentales sobre cómo investigar y formar para la investigación. Y en este tiempo hemos definido la función, el contenido y la forma. Así, hemos de remarcar que el cambio que se produce con la llegada de los nuevos másters de investigación coincide sin duda con un momento de maduración de nuestra investigación didáctica.

¿POR QUÉ ES NECESARIA UNA FORMACIÓN PARA INVESTIGAR SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

En primer lugar veamos algunos aspectos que pueden ayudar a contestar a la pregunta que se plantea en este apartado, enlazados en un juego de relaciones que nos evita tener que hacer una argumentación mucho más extensa:

- i) la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales requiere innovación;
- ii) la innovación requiere investigación;
- iii) esta investigación parte de/genera unos constructos teóricos o un conocimiento que da lugar a una disciplina científica;
- iv) la didáctica de las ciencias sociales, como disciplina científica autónoma, requiere de la investigación para avanzar;
- v) los avances de la didáctica de las ciencias sociales deben coincidir con los avances de la enseñanza de las ciencias sociales;
- vi) la investigación no puede separarse de la práctica;

vii) la práctica y la investigación no pueden separarse de la formación del profesorado;

viii) la mejora de la formación del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales requiere innovación (retroalimentación al punto ii)

El primero y el último de los postulados anteriores hacen referencia a la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado. Me parece importante señalar este hecho, ya que es la principal razón por la cual se deben formar investigadores e investigadoras, que indaguen sobre la situación de la enseñanza de las ciencias sociales y propongan aspectos de mejora. Sin duda, ésta es la función social más importante de la investigación en didáctica de las ciencias sociales:

«El primer criterio es que la investigación sea útil socialmente. Y, en consecuencia, que tenga algún impacto en la realidad educativa y en sus agentes. La calidad de la investigación en didáctica de las ciencias sociales debería establecerse preferentemente según el impacto en la práctica docente y en la formación del profesorado (...). No tiene sentido investigar por el gusto de investigar, por el puro placer del investigador o la investigadora y del gremio al que pertenece uno y otra» (Pagès, 2010).

No podemos olvidar las intenciones que nos llevan a investigar y formar para investigar, dejando de lado la dimensión ética de nuestras propuestas o proyectos académicos o científicos. En este sentido, puede ser adecuado partir de las siguientes preguntas para debatir sobre el problema de las finalidades en nuestras propuestas de másters o doctorados:

- a) ¿qué relación establecemos entre la innovación educativa y la investigación?;
- b) ¿qué presencia debe tener la investigación en la formación inicial del profesorado y, en consecuencia, qué cambios deben darse en los másters de investigación?;
- c) ¿cómo están afectando y cómo afectarán los cambios actuales a la construcción teórica de la didáctica de las ciencias sociales?;
- d) ¿qué papel debe tener la tradición crítica y la educación democrática para la ciudadanía en la formación de los investigadores en didáctica de las ciencias sociales?

a) ¿Qué relación establecemos entre la innovación educativa y la investigación?

Esta pregunta ha sido ya respondida en parte. Si entendemos la innovación como mejora de la práctica, entonces la investigación debe ayudar a fundamentar esta mejora. Pero, además de lo que ya se ha comentado, la relación de

la investigación con la práctica es y debe ser el símbolo más claro de identidad de la didáctica de las ciencias sociales, nuestro primer objetivo es mejorar la enseñanza de las ciencias sociales. Por lo tanto, el aprendizaje de la investigación debe partir de problemas reales de la enseñanza y analizar cómo la investigación los intenta resolver.

Cuando la investigación en didáctica de las ciencias sociales se aleja de lo que sucede en las aulas pierde sentido su investigación y, al mismo tiempo, pierde sentido una formación específica para plantear preguntas y problemas propios. Puede pensarse que este hecho sucede por el atractivo que representan algunas temáticas cercanas que, en apariencia, poseen un mayor reconocimiento social o académico. Pero la formación para la investigación en didáctica de las ciencias sociales, debe favorecer el reconocimiento como colectivo de los investigadores que indagan sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y que se plantea preguntas de investigación que no interesan a otros campos científicos.

b) ¿Qué presencia debe tener la investigación en la formación inicial del profesorado y, en consecuencia, qué cambios deben darse en los másters de investigación?

Como ya se ha comentado, la formación del profesorado y la investigación no se pueden separar (Santisteban, 2008). En el caso de los nuevos grados de educación infantil y primaria, como en los nuevos másters de formación del profesorado de secundaria, aparece una oportunidad única para la mejora de la formación inicial y para introducir la investigación en estos estudios. Se trata de formar al profesorado para que aplique la investigación. Esta nueva realidad debe significar una mejora en los estudios de postgrado para la investigación, ya que habrá variado el punto de partida del conocimiento de los resultados y de la metodología de investigación, y de la construcción epistemológica de la didáctica de las ciencias sociales.

La mayoría de personas que realizan estudios de postgrado para la investigación en didáctica de las ciencias sociales, acostumbran a ser profesores o profesoras de ciencias sociales, muchos de ellos en activo, lo que hace que la figura del investigador y del profesor coincida en una misma persona. Esto, que en un principio puede parecer un problema, es una gran ventaja, ya que se convierten en investigadores de su propia práctica, pudiendo realizar un proceso de mejora con un gran conocimiento del contexto. En todo caso, las dificultades que se generan, por la duplicidad de papeles, se deben superar con un gran esfuerzo de autocrítica, una acumulación de información suficiente y diversa, y con la triangulación de instrumentos y resultados de diferente naturaleza.

c) ¿Cómo están afectando y cómo afectarán los cambios actuales a la construcción teórica de la didáctica de las ciencias sociales?

Las revisiones más actuales sobre la situación de la investigación y de la enseñanza de la didáctica de la geografía, historia y ciencias sociales (Lautier y Allieu-Mary, 2008; Levstik, 2008; Thornton, 2008), han variado sensiblemente con respecto a las revisiones de la investigación de los años 80 o 90 del siglo XX (Shaver, 1991; Seixas, 2001; Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon, 2001). Si bien se continúa pensando que existen una gran diversidad de puntos vista, tipología de investigadores y coexistencia de perspectivas curriculares a veces antagónicas, hemos acumulado una gran cantidad de conocimiento surgido de la investigación, que nos permite afrontar cambios significativos en la mejora de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales.

Como disciplina científica hemos de pensar que difícilmente podremos formar en una epistemología no definida. Y esta definición debe realizarse sin complejos. La didáctica de las ciencias sociales es una ciencia que no renuncia a crear sus propios conceptos y sus propios modelos de investigación. En este sentido, su vocación de aportación a la práctica educativa debe insistir en la extensión de la investigación cualitativa, sin que por ello haya de renunciar al uso de todo tipo de instrumentos en la investigación, ya sean cuantitativos o etnográficos. Pero los cambios más importantes hasta ahora y los que restan por venir, sin duda estarán en la órbita de una investigación interpretativa y crítica.

d) ¿Qué papel debe tener la tradición crítica y la educación democrática para la ciudadanía en la formación de los investigadores en didáctica de las ciencias sociales?

Esta pregunta nos lleva a plantearnos cuáles son las (nuestras) metas en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que la respuesta afectará a nuestro concepto de formación del profesorado y de investigación. Es posible que el legado más importante que disponemos en este sentido sea la tradición crítica. Leming y Nelson (1995) consideran que la perspectiva crítica no se ha consolidado ni en la investigación ni en la enseñanza, pero a pesar de todas las dudas en su aplicación, es el instrumento más valioso para hacer frente a la vaguedad en la toma de decisiones en los estudios sociales. Thornton (2008) considera que el cambio y la continuidad conviven en el currículum de ciencias sociales, donde la continuidad de la transmisión cultural se mantiene al lado de las expectativas críticas de transformación educativa y social.

Si hemos de destacar algunas finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales para la investigación y para la formación de investigadores, éstas serían:

- a) la comprensión de la realidad social desde la complejidad;
- b) la educación de la racionalidad y la formación del pensamiento social, crítico y creativo;

c) y, la intervención social democrática (Santisteban, 2004). Pero no siempre la investigación se dirige a estos objetivos. ¿Qué aportan las disciplinas sociales a la educación democrática de la ciudadanía? En muchas ocasiones la mayor dificultad ha sido la defensa de una pretendida y mal interpretada «neutralidad». Algo que ha cambiado de forma radical con las investigaciones sobre la enseñanza de temas controvertidos, como el tratamiento de conflictos sociales o de la violencia, la diversidad cultural o el patriotismo, desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Levstik, 2008). El conocimiento social ha de ser sobretodo un conocimiento transformativo, para el cambio social.

¿QUÉ O SOBRE QUÉ DEBE BASARSE LA FORMACIÓN PARA INVESTIGAR EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

En este apartado pretendo apuntar algunas temáticas básicas que, a mi parecer, deben constar en un programa de máster de introducción a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. De hecho son la base de nuestra propuesta de máster en didáctica de las ciencias sociales, geografía, historia y arte. Encontramos referentes parecidos, con algunas diferencias propias de la tradición escolar y universitaria, en otros másters de algunas universidades europeas o americanas. Por ejemplo, el máster que se imparte en la Université Paris 7-Diderot, como «Master Recherche et Professionnel: Didactique des disciplines Spécialité Recherche: Histoire et Géographie», donde el objetivo principal es aportar conocimientos desde la investigación, para la mejora de la enseñanza y para la renovación en la formación del profesorado que ha de enseñar ciencias sociales:

«La finalidad de la Investigación de la especialidad de Historia-Geografía del Máster en Didáctica específica es la formación en investigación educativa, es decir, el estudio de los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas referentes. El Máster está estructurado en torno a tres ejes principales: la didáctica de la historia y la geografía; la situación de estas disciplinas en las ciencias sociales; y los aspectos transversales y comunes de las tres especialidades. La didáctica de Historia-Geografía es el centro de la formación. Su objetivo es introducir a los estudiantes en los marcos teóricos y conceptuales que dan forma a la enseñanza de la historia y la geografía y a los principales logros en este campo. También pretende introducir a los estudiantes en las metodologías para la investigación de esta área, dando también una visión general de los principios epistemológicos del conjunto de las ciencias sociales».

[<http://www.univ-paris-diderot.fr/formation/DocFormation/MasterDidactique/HistGeoR-2008-2009.pdf>]

En Estados Unidos encontramos también másters de formación en investigación sobre los estudios sociales, como es el caso de: The Master of Education

in Social Studies and The Doctor of Education in Social Studies (The Teachers College, Columbia University). Este máster tiene como uno de sus objetivos más importantes:

«Los cursos en esta área tienen la finalidad de familiarizar a los estudiantes con el desarrollo histórico y el estado actual de la enseñanza de los estudios sociales, así como proporcionarles ocasiones y experiencias prácticas de investigación educativa.»

Así los conocimientos que se imparten en este master tienen que ver, entre otros contenidos, con:

«Desarrollo curricular, investigación y dirección/tutorización (de proyectos de investigación); la historia de los estudios sociales; tutorización y acompañamiento en investigaciones sobre la enseñanza de los estudios sociales; investigación en la enseñanza de estudios sociales.».

<http://www.tc.columbia.edu/a&h/socialstudies/index.asp?Id=Degree+Requirements&Info=Master+of+Education>

Los contenidos que deben formar parte de un máster en didáctica de las ciencias sociales pueden variar de una universidad a otra, pero existen una serie de cuestiones básicas que forman parte de la propia naturaleza de la disciplina. Estas cuestiones podrían agruparse en 4 grandes apartados, sin ninguna pretensión de ser exhaustivo y con el sólo propósito de iniciar un debate necesario:

- a) los fundamentos disciplinares para la investigación en didáctica de las ciencias sociales;
- b) las investigaciones sobre la construcción de los metaconceptos tiempo y espacio desde la didáctica de las ciencias sociales;
- c) las aportaciones de la investigación en didáctica de las ciencias sociales a la definición de una competencia social y ciudadana;
- d) los fundamentos metodológicos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

a) Fundamentos disciplinares para la investigación en didáctica de las ciencias sociales

Este bloque debería contemplar, en primer lugar, el estudio de los principios epistemológicos de la didáctica de las ciencias sociales, su evolución histórica como disciplina y su espacio científico, competencial y para la investigación, es decir, el espacio de las relaciones complejas entre la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento social y el contexto educativo y social. Este espacio debe definirse a partir del análisis de las relaciones conceptuales y metodológicas de la didáctica de las ciencias sociales con otras ciencias de la educación y con las

ciencias referentes. Su epistemología debe abordar, además, el estudio de los marcos teóricos propios para la investigación, entre otros, representaciones y valores sociales, transposición didáctica, conceptos clave, modelos conceptuales, conocimiento práctico.

En segundo lugar, los fundamentos disciplinares deben analizar los modelos curriculares y modelos de enseñanza en la didáctica de las ciencias sociales, las relaciones entre la investigación y la innovación educativa, desde el análisis de la práctica educativa de la enseñanza de las ciencias sociales. Otros temas básicos de la investigación relacionada con el currículum son la coherencia de las finalidades educativas en la enseñanza de las ciencias sociales, las competencias para vivir en sociedad y actuar como ciudadanía democrática, y los métodos o estrategias de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Por último, los principios epistemológicos deben establecer también los criterios generales de las competencias profesionales para la investigación sobre la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias sociales.

b) Las investigaciones sobre la construcción de los metaconceptos tiempo y espacio desde la didáctica de las ciencias sociales

En primer lugar deberían analizarse las investigaciones sobre la construcción del concepto de tiempo histórico, así como un marco teórico-conceptual del tiempo histórico, alrededor de los conceptos de temporalidad humana, cambio y continuidad, y gestión del tiempo como conocimiento y poder. El estudio de la memoria histórica y los valores democráticos en la escuela, debería dar paso a la investigación sobre la historia como educación para la ciudadanía, en especial a partir de la investigación sobre la conciencia histórica en la enseñanza de la historia, como relación entre pasado y presente, y construcción del futuro.

En segundo término, la investigación sobre la educación geográfica y la construcción del espacio, lectura del paisaje e interpretación del territorio. La investigación sobre la construcción personal y colectiva del espacio geográfico, como espacio social, histórico, antropológico, político o económico. Las líneas de investigación actual señalan hacia la lectura de la diversidad de paisajes desde la complejidad y la transdisciplinariedad, el territorio como consecuencia de los cambios históricos en el tiempo, de la cultura y las relaciones sociales. Por último, la concepción de la sostenibilidad desde la enseñanza y el aprendizaje del espacio social, el paisaje y la configuración del territorio.

c) Las aportaciones de la investigación en didáctica de las ciencias sociales a la definición de una competencia social y ciudadana

Este bloque debería atender, en primer lugar, a las relaciones entre la formación democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. Es necesario una

cierta claridad y coherencia conceptual alrededor de conceptos como la educación moral, en valores democráticos, educación cívica o educación para la ciudadanía. Las aportaciones de la didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales son fundamentales, para establecer un marco teórico y metodológico para la investigación en educación para la ciudadanía: pluralidad, ciudadanía, cultura política y cultura cívica (Santisteban y Pagès, 2009a).

En segundo lugar, las investigaciones relativas a la enseñanza de las diversas ciencias sociales, además de la geografía y la historia, y sus aportaciones a una educación integral de la persona y a los valores democráticos, como la didáctica de la historia del arte, así como sus relaciones con la investigación sobre la enseñanza del patrimonio cultural-antropológico, natural, artístico o histórico; la didáctica de la economía y sus aportaciones a la formación del pensamiento social –reflexivo, crítico y creativo–, la didáctica de las ciencias jurídicas o políticas y sus aportaciones a la ciudadanía, y otras didácticas de las ciencias sociales sobre las que se construye o se está construyendo una teoría general de la disciplina.

d) Fundamentos metodológicos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales

Este bloque debería servir para mostrar, en primer lugar, las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales: i) la investigación sobre los resultados del aprendizaje, las representaciones y la construcción de conceptos sociales; ii) la investigación sobre la función del conocimiento social, a partir de los análisis de programas, manuales escolares, recursos y materiales curriculares (incluidas las tecnologías para la información y la comunicación); iii) la construcción de aspectos como la socialización política, identidad o conciencia histórica; iv) la investigación sobre las representaciones del profesorado sobre el estudio de la sociedad y sobre la práctica educativa; v) la formación inicial del profesorado de ciencias sociales (síntesis a partir de Seixas, 2001; Wilson, 2001; Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon, 2001; Laville, 2001; Santisteban, 2006; Levstik y Tyson, 2008).

En segundo término, debería tratar los métodos e instrumentos de investigación en didáctica de las ciencias sociales, relativos a la recogida de información e interpretación de resultados; la intervención del investigador y el rol de los participantes; las observaciones de la práctica educativa y los registros de observación. En paralelo, los criterios de fiabilidad y triangulación. Es básico relacionar los métodos e instrumentos con los objetivos de la investigación. También, ubicar la propia investigación en la tradición disciplinar y en el marco actual de la didáctica de las ciencias sociales.

PARA ACABAR

Hemos tratado dos grandes temas –por qué y sobre qué una formación para la investigación en didáctica de las ciencias sociales–, y hemos aportado algunas preguntas más. Queda pendiente otra gran pregunta en este debate: ¿cómo realizar esta formación de investigadores e investigadoras? Lo cual nos lleva a plantear otra cuestión relacionada: ¿deberían ser nuestras investigaciones un ejemplo de lo que enseñamos en la formación para la investigación? Es fácil deducir que la respuesta es que sí, aunque no siempre seamos capaces de llegar a realizarlo. En este sentido, hemos intentado llevar a la práctica las ideas que defendemos. Así, algunas de nuestras investigaciones han tratado de ser una aportación a la enseñanza y el aprendizaje de valores democráticos (Pagès y Santisteban, 2009). Y hemos procurado que los materiales curriculares elaborados fueran una innovación basada en la investigación (Santisteban y Pagès, 2009b). También hemos procurado que el profesorado forme parte de la investigación realizada, ya que uno de nuestros objetivos ha sido siempre la relación práctica-teoría o innovación-investigación (Pagès, Santisteban y González Valencia, 2008; Santisteban, González y Pagès, 2010).

Otros temas quedan pendientes en el debate para el futuro: ¿cómo presentar en esta formación los criterios o procesos que dan lugar a la existencia de una historia escolar, de una geografía escolar, de una ciencia social escolar?, ¿existen elementos de consenso que nos ayuden a construir un modelo de estructura de lo que debería ser un trabajo de investigación en didáctica de las ciencias sociales?, ¿cómo diferenciarnos y cómo construir una identidad de disciplina más allá de los esquemas clásicos de la investigación empírica?, ¿qué papel pueden/deben jugar algunas propuestas como la teoría fundamentada (grounded theory) en el futuro de la investigación y de la formación? Nuevas preguntas para un debate imprescindible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GERIN-GRATALOUP, A-M.; TUTIAUX-GUILLON, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse. Tutiaux-Guillon, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Monographique de Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.
- LAUTIER, N.; ALLIEU-MARY, N. (2008). *La didactique de l'histoire. Revue Française de Pédagogie*, 162, 95-131.
- LAVILLE, C. (2001): «La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles». TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. Monographique de Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 69-82.
- LEMING, J. S.; NELSON, M. (1995). A citation analysis of the Handbook of research on social studies teaching and learning. *Theory and Research in Social Education*, 23(2): 169-182.
- LEVSTIK, L.S. (2008). What happens in social studies classroom? Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge. 50-62.
- LEVSTIK, L.S.; TYSON, C.A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.
- PAGÈS, J. (2010). L'avaluació de la recerca des de la didàctica de les Ciències Socials. Reflexions a partir de la meua experiència en l'avaluació. *Taller 2010: L'avaluació de la recerca en Humanitats i Ciències Socials*. AQU Catalunya. Barcelona. http://www.aqu.cat/doc/doc_46717983_1.pdf
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2008). L'éducation politique des jeunes: une recherche en didactique des sciences sociales. Colloque International des Didactiques de l'histoire, de la Géographie et de l'éducation à la citoyenneté: Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques ? IUFM de Nantes, 8 et 9 de décembre 2008.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2009). Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada. *XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia*. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Humanidades. Centro Regional Universitario Bariloche. 28, 29, 30 y 31 de octubre de 2009.
- PERRIN-GLORIAN, M-J./REUTER, Y. (eds.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion. 13-26.
- SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política, en Vera, M.I. y Pérez, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS. 377-388.

- SANTISTEBAN, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. Ávila, R.M.; Cruz, A.; Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. Jaén: AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA. 79-99.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. (2010). Una investigació sobre la formació del pensament històric a través de les representacions històriques de l'alumnat. *II Congrés Internacional de Didàctiques. L'activitat docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. 3-6 febrer de 2010. Universitat de Girona.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009a). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (Colombia). 15-31.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009b). Construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas. Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías Educación Secundaria Obligatoria.
<http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=1&materia=ciuda&dir=&nodo=2>.
- SEIXAS, P. (2001): «Review of Research on Social Studies». Richardson, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed. Washington: American Educational Research Association. 545-565.
- SHAVER, J.P. (ed.) (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- THORNTON, (2008). Continuity and change in social studies curriculum. Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge. 15-31.
- WILSON, S.M. (2001): «Research on History Teaching». RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed. Washington: American Educational Research Association. 527-544.

MÁSTER Y DOCTORADO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. LÍNEAS FORMATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ
UNIVERSIDAD DE HUELVA

CARACTERÍSTICAS DE UN NUEVO MODELO FORMATIVO

En el curso 2006/07 se inicia un nuevo modelo de formación de profesionales e investigadores a partir de la transformación de los antiguos programas de doctorado en programas oficiales de posgrado, que podrían incluir máster y doctorado, complementando y especializando la formación de los titulados universitarios. El perfil de estos programas está dirigido a los futuros egresados de las titulaciones de grado, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, aunque en este momento, como es evidente, están siendo cursados por los titulados actuales, situación que está provocando problemas muy diversos de adaptación, especialmente cuando los matriculados en estos programas son diplomados, titulación que no se equipara al grado.

Con fecha 21 de enero de 2005 se aprobó el «Decreto de Estudios Oficiales de Postgrado», modificado por el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre para adaptar la estructura de los estudios universitarios españoles al EESS, de acuerdo con la declaración de Bolonia de 1999, y por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

En función a estas normativas, el Máster se orienta a la formación avanzada, de carácter especializada o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica y/o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. Según la orientación, cabe distinguir tres tipos distintos de másteres oficiales:

1. Profesionales, orientados a la capacitación para la práctica profesional.
2. De investigación, orientados a la capacitación en la actividad de investigación.

3. Académicos, de carácter mixto, orientados tanto hacia la capacitación para la práctica profesional como la capacitación para la investigación.

El Doctorado, por su parte, se orienta a la formación especializada en las técnicas de investigación, incluyendo la elaboración y presentación de una tesis doctoral. En el caso de las universidades que cuentan con un máster, éste suele convertirse en la fase formativa del doctorado. Cuando no es así, los programas de doctorado planifican unas materias específicas para otorgar al doctorando la formación específica necesaria para poder desarrollar la tesis y alcanzar el título de doctor.

Desde esta visión, en este trabajo vamos a abordar los posgrados oficiales (másteres de carácter investigador y doctorados) con itinerarios específicos en didáctica de las ciencias sociales y que se hayan ofertado por las universidades españolas en el actual curso académico 2009/10. Para ello parecía necesario revisar las ofertas de máster oficial realizadas por todas las universidades, empleando el buscador que el Ministerio de Educación proporciona en su web. Sin embargo, uno de los primeros aspectos de los que se tuvo constancia es de la nula visibilidad de nuestra área en los programas universitarios españoles. La búsqueda de programas en didáctica de las ciencias sociales mediante este software produjo un solo resultado: Experto en Intérprete de lengua de señas española para uso general (Universidad Complutense de Madrid).

Ante esta situación hubo que realizar una búsqueda individualizada por universidades que permitiera localizar los diferentes programas de las características objeto de este trabajo: programas de investigación que desarrollaran un itinerario específico de didáctica de las ciencias sociales. Este proceso, más complejo, tampoco solucionó todos los problemas de la revisión, ya que la información que se obtenía de las diferentes universidades era muy diversa y heterogénea, en cuanto a su localización, datos proporcionados, estructura de la presentación..., dificultándose en gran medida la determinación de unas líneas comunes de trabajo dentro de los programas de nuestra área de conocimiento.

EL MÁSTER COMO PERIODO FORMATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Ya hemos comentado que el perfil de este trabajo es el de másteres de didácticas específicas orientados a la investigación que permitieran el acceso a estudios de doctorado. En este sentido se han localizado muy escasos programas de estas características (cuadro 1). Sí se ha constatado la presencia del Master de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria en prácticamente la totalidad de las universidades públicas españolas, pero al tratarse de un posgrado de carácter profesional no cuenta con líneas de investigación y, por lo tanto, no se presenta dentro del ámbito de estudio de este trabajo.

Por otro lado, de forma comparativa, hemos de reflejar que la presencia del área de didáctica de las ciencias sociales en los masteres oficiales de investigación es sensiblemente inferior al de otras didácticas específicas como puede ser concretamente didáctica de las ciencias experimentales y didáctica de las matemáticas, así como educación física, que cuenta con un número de másteres bastante amplio.

Universidad	Máster	Itinerarios
Univesidad de Barcelona	Recerca en didàctiques específiques	Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica Ciències Socials i del Patrimoni
Universidad de Huelva Universidad de Extremadura Universidad Internacional de Andalucía	Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas	Didáctica de las Ciencias Experimentales Didáctica de las Ciencias Sociales Didáctica de la Matemática
Universidad de Huelva Universidad de Extremadura Universidad Internacional de Andalucía	Master Universitario en Investigación en Didácticas Específicas	Didáctica de la Matemática Didáctica de las Ciencias Experimentales Didáctica de las Ciencias Sociales Didáctica de la Lengua y la Literatura Didáctica de la música Didáctica de las Artes Plásticas Didáctica de la Educación Física.

Cuadro 1

Másteres oficiales de carácter investigador en didácticas específicas con itinerarios en Didáctica de las Ciencias Sociales (curso 09/10).

En estos programas que hemos revisado, existe una diversidad de estructuras y de organización de las materias y de su correspondiente carga de créditos en el diseño de estos másteres, pero en general mantienen la homogeneidad de su sentido respecto a los itinerarios en didácticas específicas y en particular en nuestra área de conocimiento.

Básicamente, la estructura de estos programas consiste en la conjunción de materias de carácter genérico, que aportan una formación teórico-metodológica común a los itinerarios de didácticas específicas, con otras de carácter específico en función al itinerario elegido. El módulo genérico puede consistir en materias que aporten un componente psicopedagógico general para la fundamentación de la didáctica de las diferentes áreas, que se complementa con una materia de carácter metodológico genérico para todas las didácticas específicas, en cuanto a métodos y estrategias de investigación para el diseño y elaboración de trabajos de estas características.

El módulo que le confiere especificidad a los itinerarios aborda en general una aproximación a las investigaciones de cada área y a las líneas prioritarias de investigación de cada programa, así como a la preparación y realización del trabajo fin de máster que cada alumno debe defender para obtener el título, cubriendo las necesidades formativas de las diferentes didácticas específicas incluidas en cada posgrado. El contenido referido a la preparación en el ámbito metodológico de los estudiantes es el que más presencia tiene dentro de estos programas de máster, lo que indica la preocupación que en estos momentos los asuntos referidos a la determinación, diseño y desarrollo de la metodología de investigación está confiriendo en nuestra área para la formación de investigadores.

En este sentido se proponen materias como metodología de investigación en didáctica específica o investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, de carácter teórico-práctico, así como otras en forma de seminarios de investigación específicos, con un componente eminentemente práctico para la preparación de los trabajos de investigación y de las futuras tesis doctorales.

Para complementar este panorama hemos de tener en cuenta también los másteres generales de Educación, en los que hay alguna participación del área de didáctica de las ciencias sociales aunque sin itinerario específico, como sucede en las universidades de Valladolid o Murcia, por ejemplo (Miralles y Molina, 2008), o los que pudiera haber, por otro lado, exclusivamente orientados a esta área de conocimiento, que en ambos casos se presentan también en trabajos paralelos en esta misma edición.

LOS DOCTORADOS: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PRIORITARIAS

Los doctorados de didácticas específicas, con líneas de investigación e itinerarios en didáctica de las ciencias sociales son también muy escasos en el ámbito español, aunque sin embargo existe mayor número de programas de doctorado que de másteres de carácter investigador de las mismas características (cuadro 2). Esta situación suele producirse debido a que, debido a las propias características organizativas y académicas de cada universidad, en ocasiones el área de didáctica de las ciencias sociales se incluye en un máster genérico de Educación, con alguna asignatura específica, aunque esta restricción no se contemple en el caso de doctorado, permitiéndose, sin embargo, el desarrollo de programas de este nivel compartido con otras didácticas específicas o incluso, en alguna ocasión, programas individuales en didáctica de las ciencias sociales.

Universidad	Doctorado
Universidad Complutense de Madrid	Didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales.
Didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales. Universidad de Huelva Universidad de Extremadura Universidad Internacional de Andalucía	Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas
Universidad de La Laguna	Política, Curriculum y Diversidad en la Educación
Universidad de Valencia	Doctorado en Didácticas Específicas
Universidad de Valladolid	Doctorado en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Experimentales y Matemáticas
Universidad de Valladolid	Doctorado en Investigación en Didácticas Específicas y Contextos Educativos

Cuadro 2

Doctorados en didácticas específicas, con itinerarios de didáctica de las ciencias sociales

En función a esta situación, como ya indicamos, hay programas de doctorado que parten del máster como fase formativa del doctorado y otros, que ante su ausencia o participación muy reducida presentan materias formativas propias. Esto provoca una divergencia significativa entre unos programas y otros en cuanto a su estructura organizativa. Esta situación de heterogeneidad incluso se manifiesta en el planteamiento de sus líneas de investigación, que en unas ocasiones se especifican enormemente, llegando a presentarse 18 líneas en el caso de la Universidad de La Laguna y en otras queda demasiado abierto, sin concretarse la especificidad del programa, al presentarse como única línea de investigación la misma denominación del área, didáctica de las ciencias sociales (Universidad de Valencia).

A finales de la década de los años 90 diversos investigadores pusieron de manifiesto sus opiniones sobre las líneas de trabajo que debían orientar en los siguientes años la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Así, Prats (1997) apuntaba cinco ámbitos de estudio: el diseño y desarrollo curricular; construcción de conceptos y elementos que centrasen el contenido relacional y polivalente de la didáctica de las ciencias sociales; comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, la Geografía y las ciencias sociales; concepciones de la Historia y la Geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes; y didáctica del patrimonio.

Por su parte, Pagès (1997) centraba las líneas de investigación en dos campos de trabajo: investigaciones sobre el profesorado (análisis de sus concepciones, de las programaciones que diseñe y su puesta en práctica) e investigaciones sobre el alumno (sus representaciones sociales y los problemas de aprendizaje), con especificaciones concretas en cada uno de los casos. Sobre la formación inicial del profesorado, en concreto también establecía tres líneas de investigación: investigaciones y trabajos sobre planes concretos de formación del profesorado de Ciencias Sociales; investigaciones de las perspectivas de los estudiantes de profesor sobre las Ciencias sociales y sobre su formación; e investigaciones sobre las perspectivas del profesorado de didáctica de las ciencias sociales (Pagès, 2000).

De igual manera, Travé (2001) estructura las investigaciones desarrolladas desde nuestra área en diversos ámbitos referidos a: estudio de los elementos curriculares (fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación), análisis de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje –profesores y alumnos (concepciones, intereses, dificultades y obstáculos)– e investigaciones de carácter ecológico (reflexión integrada de la actuación e implicación de profesores, alumnos, materiales y contexto educativo, basándose en una concepción sistémica del aula).

Ámbitos de investigación	Temática de investigación
Práctica Educativa Investigación escolar Innovación educativa Contextos educativos específicos	Ed. Ciudadanía Multiculturalismo/interculturalidad Identidades colectivas Pluralismo religioso Género y discriminación
Materiales didácticos Libros de texto TICs Manualística escolar	E/A Historia Memoria Histórica Tiempo Histórico Patrimonio/museos/archivos Narración histórica
Profesorado Formación inicial Formación permanente Desarrollo profesional	E/A Geografía Espacio geográfico Análisis del paisaje Ciudad
Alumnado Dificultades de aprendizaje	Educación ambiental Desarrollo humano y sostenible
Ed. Reglada y no reglada	Competencias lingüísticas y literatura
Curriculum Diseño Desarrollo Estrategias didácticas Evaluación Historia Transposición didáctica	Epistemología del conocimiento social Corrientes historiográficas

Cuadro 3

Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales dentro de programas de doctorado en didácticas específicas

Hernández Cardona (2000), desde otra perspectiva, ha concretado los ámbitos de trabajo de la didáctica de las ciencias sociales, en dos líneas que denomina investigación básica e investigación aplicada. El primer caso, se centraría en los objetos de estudio históricos, geográficos o sociales, con la intención de crear imágenes virtuales (modelos) sobre ellos. La investigación aplicada consistiría en el análisis de las múltiples variables que entran en juego cuando se desarrolla el tratamiento didáctico del objeto de estudio.

Por último, podemos citar las consideraciones de Cuesta (2001) que plantea la existencia de una didáctica como instrumento de transformación que debe desarrollarse en función a seis líneas de trabajo: proyectos y materiales de enseñanza; problemas sociales y problemáticas socioambientales; conocimiento escolar y disciplinas escolares; ideas del alumnado; innovación y transformación de la escuela; y fundamentos de una didáctica crítica.

Si partimos de estas diversas consideraciones, podemos comprobar como las líneas de investigación que se encuentran abiertas en nuestra área de conocimiento, a partir de estos programas de doctorado en didácticas específicas, se centran en el alumnado, el profesorado, el currículum, los materiales didácticos, la práctica educativa y las relaciones entre los ámbitos educativos formales y no formales. Por otro lado, respecto a las temáticas de trabajo que se abordan respecto a estos ámbitos de investigación los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía, la educación para la ciudadanía, la educación ambiental, la epistemología del conocimiento y las relaciones de las ciencias sociales con la lengua y la literatura (cuadro 3).

Al igual que en el caso de los másteres, a estos programas habría que unir los que presentan alguna línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales integrados en programas generales de educación, y los que son específicos del área (como es el caso de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona), que se presentan en otras ponencias paralelas a ésta.

LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS INVESTIGADORES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Podemos contrastar la información referente a las líneas de investigación actualmente abiertas en los programas de doctorado, que hemos presentado con anterioridad, con las síntesis que muy recientemente han presentado diversos autores con respecto a los resultados de tesis o proyectos de investigación competitivos. En la revisión que realiza Prats (2009) sobre el estado de la investigación de didáctica de las ciencias sociales en España, pone de manifiesto como el 35 % de la producción científica se desarrolla sobre el currículum educativo, el 22'5 % sobre el profesorado y el 24'5 sobre el alumnado, constatando el importante incremento de investigaciones, en el 18% restante, centradas en la didáctica del patrimonio.

Por su parte, Estepa (2009) revisa los proyectos I+D concedidos por el Ministerio competente entre 2004 y 2009, poniendo de manifiesto que la mayoría de proyectos están relacionados especialmente con la educación para la ciudadanía (el 40% de las investigaciones) y también, en menor medida, con la educación patrimonial.

Por otro lado, las líneas de investigación que, según podemos extraer de las propuestas planteadas en diversos trabajos (Levstik & Tyson, 2008; Estepa, 2009), pueden suponer el futuro próximo en didáctica de las ciencias sociales parecen dirigirse en el mismo sentido que algunos de los campos abiertos en los programas de doctorado revisados: educación para la ciudadanía, Tics y educación patrimonial, que se conjugan con los evidentes ámbitos de nuestra competencia disciplinar (aprendizaje de los alumnos, diseño y desarrollo del currículo y desarrollo profesional de profesorado) y que por otro lado no deben alejarse de su aplicación en la práctica educativa. Sin embargo, no podemos olvidar un campo que en los últimos años parece que está perdiendo protagonismo dentro de las investigaciones en nuestra área, la referida a la formación del profesorado, aspecto que en gran parte da sentido a nuestra docencia y perfil universitario (Adler, 2008; Estepa & Cuenca, 2009).

En ese mismo sentido, Prats (2002) planteaba que el camino futuro del área en el ámbito de la investigación debía pasar por una serie de referentes básicos: analizar las relaciones entre las ciencias psicopedagógicas, las Ciencias Sociales de referencia y su didáctica; rigurosidad en el diseño y aplicación del método de investigación y sus instrumentos analíticos; definición de la finalidad, intencionalidad y líneas de investigación en relación con los agentes que intervienen en el proceso didáctico; y el diseño, experimentación y evaluación de estrategias y materiales didácticos. La situación que actualmente presenta la investigación en el área, según las líneas de investigación actualmente abiertas como hemos comprobado, desarrollan todos estos aspectos en mayor o menor medida.

Partiendo de estas perspectivas y propuestas hemos de plantearnos cuál es la formación adecuada que deben recibir nuestros futuros investigadores para abordar las líneas de investigación que se han considerado como prioritarias en nuestra área y a las que hemos hecho referencia. En primer lugar podríamos pensar que un máster específico para DCS debería ser el más adecuado para la formación de estos nuevos investigadores, sobre todo respecto a la entidad y visibilidad del área ante el resto de ofertas de programas de posgrado. Esta visión es cierta en parte, sin embargo, teniendo en cuenta otros condicionantes podemos valorar muy positivamente la experiencia de los másteres en didácticas específicas.

Hemos de tener en cuenta que uno de los aspectos fundamentales en la formación de investigadores en nuestra área es la interdisciplinariedad, tal como se ha puesto de manifiesto en diversos trabajos (Benejam, 2002; Estepa, 2009), sin perder la identidad de área. Igualmente, es fundamental el desarrollo teórico, respecto al contenido de trabajo del área, y metodológico en el ámbito de la investigación, teniendo en cuenta que estos aspectos han sido considerado

como deficitarios en trabajos de revisión publicados en la década de los años 90 y que se mantienen en la actualidad, por lo que es fundamental profundizar en ello (Prats, 1997 y 2009).

La experiencia y evaluaciones que se han realizado en el caso de posgrados en didácticas específicas ponen de manifiesto que este tipo de formación investigadora aporta una visión común en las didácticas específicas que permite aprovechar la complementariedad de estas diferentes áreas sin perder su identidad y las particularidades de cada una de las didácticas de área, al tiempo que se rentabilizan los esfuerzos formativos y económicos, que son bastante costosos en programas de estas características.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S.A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. In L.S. Levstik & C.A. Tyson (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York, Roudledge. 329-351.
- BENEJAM, P. (2002) La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1. 91-95.
- CUESTA, R. (2001) La Didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. En J. Mainer (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada. 103-116.
- ESTEPA, J. (2009) Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69. 19-30.
- ESTEPA, J. & CUENCA, J.M. (2009) What Do Trainee Teachers Know and What do they think about Social Studies? In M.L. Albertson (ed.) *Developments in Higher Education*. Hauppauge, Nova Science Publishers.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2000) Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24. 19-31.
- LEVSTIK, L.S. & TYSON, C.A. (eds.) (2008) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London, Roudledge.
- MIRALLES, P. y MOLINA, S. (2008) Docencia, innovación e investigación. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos títulos de posgrado de la Universidad de Murcia. En R.M. Ávila, A.Cruz y M.C. Díez (eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Universidad de Jaén-AUPDCS-UNIA, Granada. 191-203.
- PAGÉS, J. (1997) Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam, y J. Pagés (Coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e his-*

- toria en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori-ICE Universidad de Barcelona. 209-226.
- PAGÈS, J. (2000) La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, Geografía e Historia, 24. 33-44.
- PRATS, J. (1997) La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable). En AA.VV.: *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Díada, Sevilla. 9-25.
- PRATS, J. (2002) Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de investigación, 1. 81-89.
- PRATS, J. (2009) La didattica della Storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale. En B. Borghi e C. Venturoli (a cura di) *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Bologna, Patron Editore. 13-25.
- TRAVÉ, G. (2001) Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En F.J. Pozuelos y G. Travé (eds.): *Entre pupitres*. Huelva, Universidad de Huelva.

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: PROBLEMAS REALES Y SOLUCIONES POSIBLES

M.^a PILAR RIVERO GRACIA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Quien en estos momentos esté interesado en cursar un máster universitario con objeto de formarse como investigador en Didáctica de las Ciencias Sociales, si no conoce una universidad donde se ofrezca esta formación y, como primer paso razonable, consulta por Internet la base de datos o guía de másteres y doctorados oficiales del curso 2009-2010 del Ministerio de Educación y la CRUE¹, deducirá erróneamente que no existe en España ningunos estudios de postgrado dentro de este ámbito.

Al buscar por área de conocimiento, si se selecciona «Didáctica de las Ciencias Sociales» se obtiene solo un resultado que ni siquiera corresponde a estudios de máster: «Experto en Intérprete de lengua de señas española para uso general», impartido por la Universidad Complutense de Madrid. Esto se debe a que la mayoría de los másteres universitarios en Educación que ofrecen materias o itinerarios de Didáctica de las Ciencias Sociales son multidisciplinarios y, por tanto, el área a la que están asignados en la base de datos es aquella a la que pertenece el coordinador del máster, o bien un genérico «Otros» o bien un campo vacío (sin completar). Los estudios de postgrado adaptados a Bolonia en los que se ofrece formación en Didáctica de las Ciencias Sociales aparecen englobados en áreas de otras didácticas específicas o de diferentes especialidades de la investigación educativa como pueden ser Teoría e Historia de la Educación, Métodos de investigación y diagnóstico en Educación o Didáctica y organización escolar, e incluso áreas más alejadas de la investiga-

¹ Ministerio de Educación y CRUE. <http://www.guiainiversidades.uji.es/postgrados/index.html> <consultado el 11 de febrero de 2010>.

ción educativa, como Sociología, a la que se adscribe el máster de Investigación aplicada a la Educación impartido por la Universidad de Valladolid². Al menos hasta hoy, la base de datos no ofrece la posibilidad de vincular un máster a más de un área de conocimiento, y este defecto técnico de diseño, fácilmente corregible, impide obtener la información correcta.

Si, tras este primer intento, se opta por hacer una búsqueda de «Didáctica de las Ciencias Sociales» en el campo «Título», solo se encuentra el doctorado en «Didáctica de las Ciencias Sociales y el Patrimonio» de la Universitat de Barcelona, ya que normalmente esta didáctica específica suele integrarse como línea de investigación dentro de doctorados genéricos en Educación y, además, no toda la oferta de los nuevos doctorados figura en la base de datos, aun cuando ya hace varios meses que terminó el plazo de matrícula en todas las universidades españolas.

Así pues, la oferta formativa de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales aparece muy difusa en la base de datos oficial del Ministerio de Educación y la CRUE, pero este hecho no refleja la realidad. En este primer año de implantación de los nuevos másteres universitarios de investigación, que sustituyen a los anteriores programas de doctorado, la oferta de formación de nuestra área ha experimentado una gran variación entre unas universidades y otras. Por lo general se constatan dos tendencias: su integración ya sea en másteres de Didácticas específicas, ya sea, con presencia desigual, en másteres genéricos sobre Educación en los que, con frecuencia, la formación específica en Didáctica de las Ciencias Sociales queda limitada a una materia y en muchos casos prácticamente invisible al integrarse en un conjunto muy amplio.

¿AUSENCIA DE ESPECIFICIDAD?

Aunque, por una parte, la transdisciplinariedad tenga innumerables aspectos positivos y resulte fundamental en la investigación en nuestra área (Benejam, 2002; Estepa, 2009) y, por otra, el trabajo conjunto con especialistas de métodos de investigación educativa proporcione al alumnado una sólida formación metodológica general, el principal problema es que algunos aspectos básicos específicos del área no son tratados en estos másteres generales, al no plantearse en ningún momento un estudio específico de la problemática y del estado de la cuestión sobre las líneas de investigación actuales en Didáctica de las

² Entre las adscripciones a priori más sorprendentes, puede citarse que el «Máster universitario en Educación inclusiva: convivencia, ciudad y multiculturalidad», impartido por la Universidad de Córdoba, esté coordinado por el área de Álgebra, al menos según se deduce de la consulta a la base de datos oficial.

Ciencias Sociales, objeto de análisis en múltiples ocasiones por especialistas del área (Pagès, 1997; Hernández Cardona, 2000; Cuesta, 2001; Travé, 2001; Prats, 2002; Wiley & Ash, 2005; Levstic & Tyson, 2008, Estepa, 2009).

No se cuestiona la especificidad y personalidad propia de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina científica y académica, ni la solidez de los métodos y ámbitos de investigación que le son propios, pero la Didáctica de las Ciencias Sociales se desdibuja dentro de la oferta formativa de muchas universidades debido a cuestiones exclusivamente administrativas, relacionadas con la estructura de la plantilla de profesorado en cada universidad.

La flexibilidad del antiguo doctorado en cuanto a adaptabilidad de los horarios y variación de oferta de cursos de un año académico a otro permitía impartir varios cursos de doctorado específicos de Didáctica de las Ciencias Sociales en universidades en las que ahora no se puede ofrecer ni siquiera un módulo propio dentro de un máster para crear un itinerario específico. Este es el caso, entre otras, de la Universidad de Zaragoza, cuya oferta formativa de postgrado en Didáctica de las Ciencias Sociales se halla integrada en el conjunto del único máster universitario de investigación educativa existente en esta universidad, titulado «Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales» y ofrecido conjuntamente por tres departamentos –Psicología y Sociología, Ciencias de la Educación y Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales– para dar paso a un doctorado en Educación entre cuyas líneas de investigación se incluye específicamente «Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio». En el antiguo programa de doctorado de Ciencias de la Educación y Didácticas específicas, el profesorado del área ofrecía cinco cursos de doctorado específicos de Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que los requisitos para inscribir un curso eran más flexibles que los exigidos para las materias optativas del máster. Para empezar, podía impartir total o parcialmente cursos de doctorado todo el profesorado doctor, independientemente de su figura contractual. En el máster se ha buscado consolidar una plantilla de profesorado estable que se responsabilice de las diferentes materias, de manera que se ha impedido que impartan clases los profesores asociados doctores por limitarse su contrato a dos años de duración. Tampoco han podido comprometer su continuidad en esta docencia los profesores mayores de sesenta años que podrían acceder a los programas de jubilación anticipada. Además se han limitado a cinco los créditos que cada profesor puede impartir en el máster y se ha fijado un horario estricto en sesiones de tarde, mientras que en el antiguo programa de doctorado el calendario y horario podían ser negociados entre el profesor y sus alumnos. Ahora cada módulo optativo cuenta con seis materias de cinco créditos, de las cuales el alumno elige cinco, así que son necesarios seis profesores doctores funcionarios o laborales (contratado doctor o ayudante doctor), dispuestos a impartir sus respectivas materias en horario de 17 a 21 horas,

generalmente en el campus de Zaragoza y comprometidos a hacerlo durante varios años consecutivos. Actualmente, el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Zaragoza solo cuenta con cuatro profesores que puedan cumplir estos requisitos. De ellos solo uno está destinado en la ciudad de Zaragoza, y tres (incluyendo a este último) son mayores de 60 años, con posibilidad de solicitar su jubilación como eméritos sin carga docente, lo cual dificulta la aceptación de un compromiso por varios años. En estas condiciones, contando exclusivamente con el profesorado disponible, resulta imposible ofrecer una formación investigadora específica en la Universidad de Zaragoza.

El caso se repite en muchas universidades, según se deduce del análisis de la estructura de la plantilla del área a nivel nacional que ha realizado recientemente Joaquim Prats (2009). En departamentos con estas características solo será posible la creación de másteres específicos a medio plazo, con la renovación generacional y si acceden a la función docente con contratos permanentes doctores con una trayectoria investigadora respaldada por al menos un sexenio de investigación, requisito necesario para dirigir Tesis Doctorales, al menos en universidades como la de Zaragoza. Resulta imprescindible, por tanto, que la política académica de las universidades no sustituya a los especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales que se jubilen por profesores funcionarios de otras áreas de conocimiento que podrían considerarse afines y que con las modificaciones de planes de estudios en su adaptación a Bolonia hayan quedado sin apenas horas de clase en el plan de ordenación docente.

En consecuencia, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiende a desaparecer de la oferta formativa en los nuevos másteres de investigación, pero no por una falta de personalidad propia o de líneas de investigación reconocidas a nivel nacional e internacional, sino por carecer de la estructura administrativa docente precisa para concretar en cada una de las universidades un máster o módulo propio.

REFLEXIÓN SOBRE EL PERFIL DEL ALUMNADO

Otra cuestión relevante es la demanda que una formación investigadora en Didáctica de las Ciencias Sociales puede tener en cada universidad. Aun contando con una estructura de profesorado adecuada para responsabilizarse, si no de un máster específico, sí al menos de un módulo para crear un itinerario propio, si no existiera una demanda mínima por parte del alumnado, la nueva oferta académica fracasaría por sí misma. Por tanto, a la hora de diseñar un máster en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales resulta imprescindible reflexionar acerca de la procedencia del alumnado y de sus conocimientos previos para adaptar la enseñanza a las necesidades formativas de cara a la investigación.

Hoy, la mayoría del alumnado procede de licenciaturas en Geografía, Historia e Historia del Arte. Lo habitual es que no haya recibido durante su carrera universitaria ninguna formación en Didáctica de las Ciencias Sociales, y a la vista de los planteamientos de los nuevos planes de estudios adaptados al plan Bolonia, tampoco van a recibirla en el futuro. Evidentemente, ello no contribuye a generar el más mínimo interés por la investigación en este campo. Es la práctica profesional posterior lo que impulsa a los titulados hacia la investigación en la didáctica específica. Por esto, actualmente los estudiantes de Tercer Ciclo de esta especialidad suelen provenir del profesorado de secundaria y, en menor medida, de otras profesiones ligadas a la educación no formal, como educadores de museos. Este tipo de alumnado se interesa en su mayoría por investigaciones cuyo trabajo de campo pueda ser aplicado a sus propias aulas y cuyas conclusiones puedan beneficiar a su alumnado presente y futuro. Otra característica de este perfil es su problema de disponibilidad horaria, dado que no reciben ningún tipo de ayuda o reducción docente para afrontar la formación investigadora y la posterior redacción de su tesis doctoral, tareas que deben compatibilizar con sus obligaciones docentes.

El contacto en el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica con la Didáctica de las Ciencias Sociales, insuficiente por su escasa carga horaria para proporcionar una formación adecuada en este ámbito, no ha producido en el alumnado una inquietud investigadora que le haya llevado a interesarse por los doctorados en Didáctica de las Ciencias Sociales, de manera que no ha actuado como cantera de alumnado de los programas de investigación.

En consecuencia, la mayoría de los alumnos que hasta ahora han cursado programas de doctorado como el de Ciencias de la Educación y Didácticas específicas de la Universidad de Zaragoza con la intención de formarse como investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales son docentes de secundaria en ejercicio que llegan con un gran bagaje profesional y se interesan por trabajos que puedan experimentar con sus propios alumnos para mejorar su propia práctica educativa –como en general todos los profesionales del área (Barton, 2006)–, pero que carecen de formación en investigación educativa. Y lo mismo puede decirse de los profesionales del ámbito museístico. El perfil ha sido, hasta ahora, bastante homogéneo, al menos en universidades como la de Zaragoza, que no ofrece becas ni contratos relacionados con el trabajo en el área, al no disponer de una estructura investigadora con proyectos financiados plurianuales, grupos de investigación específicos o empresas universitarias «spin-off».

La mayoría de los másteres de investigación educativa responden en su diseño curricular a las necesidades de este perfil de alumnado. La metodología de investigación educativa conforma un primer módulo obligatorio en el que los estudiantes aprenden a utilizar fuentes de documentación, a crear un diseño de

investigación, a utilizar metodologías cuantitativas y cualitativas, etc. En muchos de los planes de estudios anteriores, hoy en proceso de extinción, el alumno elegía libremente los cursos de doctorado que quería seguir. En consecuencia, gran parte de los estudiantes huían de las propuestas de metodología por considerarlas muy áridas y preferían cursos relacionados con otro tipo de contenido. Las dificultades que posteriormente arrastraban para culminar un trabajo de investigación de cara a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados o la elaboración de una Tesis Doctoral por falta de formación metodológica hacían que muchos de ellos abandonasen el Tercer Ciclo tras haber realizado los cursos de doctorado.

Sin embargo, en casos como el de la Universidad de Zaragoza, al diseñar el plan de estudios no se tuvo en cuenta que muchos de los estudiantes del antiguo programa de doctorado interesados en las didácticas específicas eran profesores en ejercicio y se planteó un programa presencial obligatorio a lo largo de un curso académico de cuatro horas en horario de tarde de lunes a jueves. Esta dedicación con alto nivel de presencialidad, aun facilitada mediante videoconferencia entre los diversos campus de la Universidad de Zaragoza, dificulta el seguimiento del máster por parte del profesorado en activo.

En mi opinión, son la desaparición de una oferta específica de materias de Didáctica de las Ciencias Sociales por cuestiones vinculadas a la estructura de la plantilla de profesorado y la obligatoriedad de una asistencia presencial de cuatro horas durante cuatro días a la semana, los factores que han provocado que en la primera promoción del máster de investigación no haya ningún alumno de Didáctica de las Ciencias Sociales y que los tres estudiantes que cursan la línea de investigación de esta área de conocimiento sean profesores universitarios de Didáctica de la Matemática que, ante la ausencia de una línea de investigación más relacionada con su ámbito de trabajo, han presentado proyectos interdisciplinares de fin de máster sobre el desarrollo de la competencia matemática en el área de Ciencias Sociales. Será difícil, por tanto, que se culminen tesis específicas de Didáctica de las Ciencias Sociales con alumnos procedentes de este máster en los próximos años.

En resumen, en muchas universidades, pese al esfuerzo realizado en cuanto a diseño curricular de los másteres de investigación, la estructura actual de la plantilla del profesorado no permite ofrecer una formación específica en Didáctica de las Ciencias Sociales, el plan de estudios multidisciplinar «invisible» la formación en didáctica específica que puede ofrecerse y la presencialidad obligatoria dificulta el acceso a los tradicionales alumnos de los cursos de doctorado del área.

LOS PRÓXIMOS CAMBIOS

A medio plazo, la implantación de los grados en las carreras de Maestro puede cambiar notablemente el perfil del alumnado de máster y doctorado, pues maestros con formación en Didáctica de las Ciencias Sociales y algunas bases de investigación educativa pueden interesarse en continuar su formación cursando un máster universitario. Pueden, por tanto, comenzar a llegar alumnos con cierta formación previa en el ámbito educativo, con menor formación en relación a las disciplinas de referencia como Historia, Geografía o Historia del Arte y sin experiencia profesional, salvo la derivada de las prácticas escolares. Igualmente, la incorporación en el Máster de Profesorado de Secundaria de una materia dedicada exclusivamente a innovación educativa e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, permitirá que los graduados de Historia, Geografía e Historia del Arte tomen contacto con las líneas de trabajo principales y puedan tener interés en continuar su formación en este ámbito.

En consecuencia, dentro de pocos años el alumnado de los másteres de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales puede tener un perfil más variado:

1. Profesionales en activo: formación en las materias de referencia, experiencia profesional, acceso constante al aula, sin formación en metodología de investigación, orientación hacia la educación secundaria y, en menor medida, no formal.
2. Alumnos procedentes del Máster de Profesorado: formación en las materias de referencia, sin experiencia profesional ni acceso al aula, formación básica en metodología de investigación, orientación hacia la educación secundaria.
3. Alumnos procedentes del Grado de Maestro: escasa formación en las materias de referencia, sin experiencia profesional ni acceso al aula, formación básica en metodología de investigación, orientación hacia la educación infantil y primaria.

Será necesario pues, en un plazo medio, revisar los programas de máster para ofrecer programas con mayor optatividad que permitan adecuar el itinerario formativo a las necesidades del estudiante.

No obstante, aunque se incremente el alumnado potencial, este no llegará a matricularse en el máster mientras persista el problema de «invisibilidad» de la oferta de formación específica en el área de conocimiento en los másteres generales de investigación educativa, dificultad que no puede solucionarse sin incrementar el número de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales implicado en la docencia del máster.

Una posible solución sería el agrupamiento de universidades que comparten esta problemática para ofrecer un máster interuniversitario en modalidad e-learning a través del G9, que incluso podría tener un carácter «Erasmus-Mundus» si se llegara al acuerdo con otras universidades europeas. La formación telemática ofrecería la flexibilidad que necesitan los profesores en activo y bastaría con que desde cada universidad se ofreciera una materia y una línea de investigación para el trabajo de fin de máster. Todas las materias se podrían cursar online y cada alumno realizar su trabajo de fin de máster con un tutor de su universidad para facilitar así el seguimiento del mismo. En el futuro, dependiendo de la evolución de la estructura de la plantilla de profesorado y de la diversificación de perfiles de acceso del alumnado, podrían plantearse propuestas presenciales, perfectamente compatibles con la modalidad e-learning e, incluso, complementarias, pero actualmente, en mi opinión, esta sería la única solución viable para mantener una oferta formativa específica de Didáctica de las Ciencias Sociales en muchas universidades españolas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S. A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. L. S. Levstik & C. A. Tyson (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Roudledge. 329-351.
- BARTON, K. C. (2006). Introduction. K. C. Barton (ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. A volume in Research in Social Education. Greenwich: Information Age Publishing.
- BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1. 91-95.
- CUESTA, R. (2001). La Didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. J. Mainer (ed.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada. 103-116.
- ESTEPA, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69. 19-30.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24. 19-31.
- LEVSTIK, L. S. & C. A. TYSON (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Roudledge.
- PAGÈS, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. P. Benjam & J. Pagès (Coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e his-*

toria en la educación secundaria. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. 209-226.

PRATS, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1. 81-89.

— (2009). La didattica della Storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale, Borghi, B. & Venturoli, C. *Patrimoni culturali tra storia e futuro*, Bologna: Pàdron editore. 13-26.

TRAVÉ, G. (2001). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. F. J. Pozuelos y G. Travé (eds.): *Entre pupitres*. Huelva: Universidad de Huelva.

WILEY, J. & I. K. ASH (2005). Multimedia learning of History. R. E. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of multimedia learning*, Cambridge: Cambridge University Press. 375-391.

REFLEXIONES Y CONSEJOS PARA UN APRENDIZ DE INVESTIGADOR

(En Didáctica de las Ciencias Sociales, por supuesto)

ISIDORO GONZÁLEZ GALLEGO

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Mi Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valladolid fue de los primeros (si no fue pionero absoluto), en poner en marcha un Programa de Doctorado. La razón era evidente: muchos de nuestros compañeros en aquella lejana época, (hablo de 1989), carecían del Doctorado y ya se veía venir, aunque con la desesperante lentitud a la que la universidad nos tiene acostumbrados, que el «ser doctor» se iba a convertir en algo imprescindible.

Es interesante destacar que entre las muchas batallas que algunos empezábamos a librar en los años finales de la década de los ochenta, (y es imprescindible recordar aquí a Pilar Benejam), se encontraba la lucha por el doctorado y, de manera menos explícita, la lucha por la desaparición de dos cuerpos en las Escuelas Universitarias y aún por la desaparición de unos Cuerpos específicos para el nivel de Diplomatura. Y todavía más: incluso por la supresión de las Diplomaturas.

Como tantas veces en la historia, España habría avanzado muy poco por ese camino... si no habría «avanzado de espaldas», que es una manera muy habitual de caminar en nuestro país, sobre todo por las rutas forestales universitarias. Debemos a Europa, como tantas veces, el acercarnos a una meta positiva. Porque es cierto que la Educación en la universidad, respecto a formación del profesorado, (nuestra ocupación y nuestra ilusión), debe mucho «a Bolonia».

Se podrá estar más a favor o más en contra de Bolonia. Pero es con Bolonia con lo que las Escuelas y las Diplomaturas, (el «nivel inferior» en el que la Universidad nos situaba), han pasado a mejor vida académica. Es con Bolonia con lo que la formación de los Maestros ha adquirido idéntico estatuto que el de cualquier otra Titulación (¡con postgrados y todo!). Es con Bolonia con lo

que hemos iniciado, al fin, una configuración universitaria de la formación de profesores de secundaria, «el Master» por excelencia. Y es con Bolonia con lo que el doctorado, es decir, aquello que otorga significado a la función docente universitaria, se ha convertido en el marchamo identificador de todos los profesores sin excepción. Ya no podrá haber «enseñadores» que no investigan y que, por tanto, practican una docencia vicaria de lo que hacen otros.

Es cierto que la labor de enseñar debe valorarse en sí misma. Y que la docencia no debe ser minusvalorada frente a la investigación. Es más: estoy de acuerdo en que deben de ponerse al mismo nivel. Pero no porque unos deban hacer una cosa y otros otra, ni porque se trate de dos actividades universitarias en sí mismas independientes.

No estoy de acuerdo en que haya en la universidad sólo investigadores, gentes que no enseñen, y atesoren en sus covachuelas científicas el conocimiento que crean sin comunicarlo, ni difundirlo, ni explicarlo, ni justificarlo directamente por sí mismos. Pero tampoco estoy de acuerdo con que se pueda ser un buen profesor universitario sin acercarse a las fuentes del conocimiento, sin experimentar la dificultad de la creación, sin esforzarse por saber cómo y por qué se produce el saber que se enseña, sin aportar nada a la comunidad científica a la que se pertenece. Este profesor que sólo enseña, carece absolutamente de capacidad crítica científica, (por lo que se suele refugiar en la socorrida crítica ideológica), y se ve obligado a aceptar lo que otros fundamentan porque él... ¡ni siquiera ha experimentado cómo se crea la ciencia!

Mi postura no afecta a tiempos y situaciones anteriores, naturalmente. Pero sí afecta, como digo en el título de esta charla familiar, (mi Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales es la primera de mis familias académicas), a los jóvenes que se inician. Cuando el doctorado se reveló como irremediable, era para mí terrible ver como nuestros Departamentos se afanaban por llenarse de plazas de profesorado del último nivel universitario porque así nuestros jóvenes profesores... ¡no tenían que hacer la Tesis doctoral! Y en unas oposiciones de aquellos años recuerdo con vergüenza a un concursante que incluyó en su currículum un ítem que decía, supuestamente con orgullo: «Ni ha cursado el doctorado ni ha escrito la tesis doctoral».

Nuestros comienzos no fueron, pues, fáciles. La inercia, junto con la de la gravedad, son las dos fuerzas de la naturaleza, más presentes en nuestras universidades. En nuestro caso, además, teníamos que luchar contra nuestras propias indefiniciones de origen. Muchos profesores que antes sólo lo eran de Geografía, o de Historia, o de Historia del Arte, tenían que optar por la Didáctica Específica, un nuevo campo científico necesitado de construcción. No había referencias bibliográficas, no disponíamos de un corpus científico funda-

mentante, no teníamos un camino metodológico conocido. Todo estaba por hacer.

Y ello debe ser, cómo no, una justificación para los problemas del lanzamiento de nuestros jóvenes profesores para hacer la tesis. Muchos criticaban, con razón, que los que ya éramos doctores... teníamos la tesis en nuestras ciencias referentes y no en la Didáctica Específica. Muchos pensaban también que se les obligaba a lanzarse a una piscina antes de haberla llenado de agua. Y lo que pasaba es que, en nuestra área, el agua la tenían que poner los propios nadadores mientras iban braceando: algo bastante difícil.

Todas estas cuestiones se reflejaban subliminalmente en las Memorias que los jóvenes y los menos jóvenes presentábamos a los concursos en aquellos tiempos que se pueden llamar ya «del siglo pasado». Había una «Primera parte» con un poquito de Teoría de la Educación, algo de Didáctica General, algo más de Psicología y un conjunto descaradamente extenso, dedicado a la teoría científica de nuestras ciencias referentes con tres grandes bloques: Historia, Geografía e Historia del Arte; los más novedosos incluían algo de Economía y algunas gotitas de Sociología. Y había una «Segunda parte» que era un «melting pot» de metodología y técnicas de enseñanza planteadas con más o menos gracia y acierto.

Hoy, y eso es una muestra del largo y positivo camino recorrido, no se aceptarían (si las hubiera) «Memorias» de ese tipo. Hoy, entre todos, y he de decir que en no parco porcentaje gracias a la labor de los que constituimos la Asociación que da a la luz estas páginas, la Didáctica de las Ciencias Sociales ha ido adquiriendo un «corpus científico» que cada vez más se establece en paralelo con otras ciencias de la educación.

Así, podríamos llegar incluso a intentar establecer nuestra propia periodización cronológica:

1986-1990: etapa de definición del Área.

1990-2000: etapa de creación del Área.

2000-2010: etapa de consolidación del Área.

Entre 1986 y 1990 discutíamos nuestra propia constitución científica mientras bastantes de nuestros compañeros optaban por no vincularse a la didáctica. Pasaron diez años más en la que intentábamos crear nuestro propio espacio científico. Y precisamente yo creo que en el año 2000, en el Congreso de Huelva, (en el que tuve el honor de tener una Ponencia) podemos concluir que quedó cerrada esta segunda etapa. Yo he sido invitado a intervenir en tres ocasiones en los Congresos de nuestra Asociación. Y en la primera y en la última, casualidades de la vida, para hablar de Metodología. Como en el mundo aca-

démico son habituales las autocitas, me permitiré en este trabajo, como comprobará el lector, no incluir otra bibliografía que la mía propia. La primera vez, fui invitado a intervenir, quizá porque acaba de entrar en el Sangri-La de la cátedra universitaria. Y la segunda es ahora, cuando me jubilo. Hitos académicos e hitos de la vida en los que me apoyo para citarme a mí mismo porque, como vais viendo, estos párrafos son fruto de mi vivencia personal.

En lo que yo denomino la etapa de creación, entre los años 1990 y 2000, para crear el Área, practicábamos lo que podríamos denominar «investigación básica»: sólo teníamos el afán por conocer. A partir del 2000 empezamos a entender que teníamos que inclinarnos por entender el área como una «ciencia aplicada».

Pero yo creo que nuestra ciencia es, como clasificaba Tim Uwin, una «ciencia urraca». Necesita tomar prestadas técnicas, métodos y conceptos de la Psicología y de la Sociología; también de la Teoría de la Educación y de la Didáctica decididamente General (no hay otra didáctica, si no son las específicas); desde luego, también ha de tomarlas de las «ciencias últimas», como las diferentes que trabajan sobre la Comunicación y, por supuesto, de la teoría y la metodología propias de nuestras ciencias referentes a las que debemos nuestros elementos estructurantes: el tiempo, el espacio, el cambio, la continuidad...

La didáctica de la Historia y la didáctica de la Geografía o de la Historia del Arte, como de la Economía, nuestras principales ciencias referentes, son ciencias sociales. Y, por tanto, como todas las ciencias sociales, difícilmente podemos llegar a disponer de axiomas y principios. Nos movemos entre las posibilidades, las regularidades, los ritmos, las comparaciones, las exclusiones... Y nos movemos en el tiempo: lo que sirve y es válido en un momento, puede nos serlo pocos años después. Pero todo ello no es poco. Y todo ello hace que dispongamos de metodologías diferentes según aquel aspecto que queremos estudiar. Pero, creo yo, siempre hay algunos elementos que pueden aplicarse a la generalidad de nuestros métodos de investigación.

Así que, a este respecto, quiero añadir algunos consejos, como dice el epígrafe de mi artículo para los jóvenes que empiezan.

DECÁLOGO PARA INVESTIGADORES INICIALES

1. *La elección del tema*

La elección del tema es importante. Cada vez más, a mi juicio, debemos intentar ir hacia cuestiones de didáctica aplicada por al menos por dos razones. Una razón es que la juventud del área obliga a intentar ir consiguiendo parce-

las de conocimiento más o menos asentadas y reconocibles por la comunidad científica. Y otra razón es que disponemos de una metodología y unos factores de presentación científica de rasgos bastante consolidados: la encuesta, el test, los focus group... los gráficos de resultados...

2. El título

El título es lo primero que debemos elegir, decidido el tema. Ello es muy motivador. Y ello ayuda a precisar lo que queremos hacer. Pero ello, siempre en el bien entendido de que ese título jamás va ser el definitivo. En general, nunca sabemos como va a acabar exactamente una investigación. Se ha dicho que una investigación es como un cesto de cerezas. Nunca puedes tomar una sola, porque siempre salen otras cuantas enganchadas. De hecho, una de las labores más auto-flagelantes para un investigador es ir rechazando (y aconsejo disponer de un archivo de «temas de futuro») aquellas cuestiones, sin duda apasionantes, que van saliendo ante nuestros ojos, y de las que no podemos ni debemos ocuparnos si queremos terminar la investigación en un tiempo prudente.

3. El índice

Después de elegido el tema y el título es absolutamente imprescindible confeccionar un Índice. Este índice no es más que la guía, en constante modificación, para realizar nuestra tesis. Yo he dicho varias veces que una investigación es como esos antiguos armarios-archivadores de las viejas oficinas constituidos por filas de cajoncitos. Cada cajoncito acumula nuestras fichas de trabajo. Y podemos y debemos variar el lugar del cajoncito en el armario constantemente. Y debemos cambiar de cajoncito nuestras fichas una y otra vez: según vamos construyendo la investigación.

4. Las fichas

Hacer fichas, bien individualmente a mano o bien en nuestro ordenador es imprescindible igualmente. Y es una tarea nada fácil. Muy poca gente lo hace bien, a mi juicio. No debemos tomar nuestras notas, ni de la bibliografía ni de los materiales aplicados para investigar, con carácter literal ni, menos aún, llenar folios y folios de cuadernos. Las fichas resumen ideas. Un conjunto de fichas, que no debería pasar nunca de quince o veinte, debe agrupar la totalidad de ideas fundamentales que hay en un libro y que necesitamos para articular nuestra investigación. Pero esas ideas deberán distribuirse entre «los cajoncitos» de nuestra investigación, en nuestro índice, cambiándose y reformulándose. Cada ficha debe tener muy pocas líneas, porque sólo debe abarcar una idea: ¡únicamente! Sólo así podremos llevar la ficha (la idea), al lugar que nos vaya conviniendo en el desarrollo de la investigación.

5. *Parte teórica y parte práctica*

Algunas investigaciones plantean una «parte teórica» y una «parte práctica». Eso, desde mi punto de vista, constituye un error fundamental. En una investigación para poco interesan teorías recogidas de la bibliografía con las que el supuesto investigador va llenando páginas y páginas. Eso es un trabajo típico de la carrera, pero no propio de una investigación. Todo, en una investigación es «parte práctica». Lo que sí debe haber es un análisis del momento en que se encuentra la investigación, dentro de nuestra comunidad científica, sobre el tema que estamos estudiando. Ello nos sirve para las tres cuestiones que afectan a nuestro trabajo y deben aparecer en nuestras citas: refutar, matizar o confirmar lo que otros han dicho. Así avanza la ciencia. Y así nuestro trabajo debe suponer un punto más en ese camino hacia delante que toda investigación constituye. Es el capítulo que debemos llamar: «Estado de la cuestión».

6. *La bibliografía*

La bibliografía nos muestra el andamiaje técnico de nuestra tesis. Nunca debemos citar un libro y no ponerlo en la bibliografía. Nunca debemos citar un libro como leído si no lo hemos leído (Umberto Eco nos cuenta algunas anécdotas muy divertidas sobre los que caen en este pecado). Por eso en algunas de mis investigaciones he insistido en que el alumno relacione en la Bibliografía, detrás de cada libro, las veces en que ha sido citado y la referencia concreta de la cita. Si eso se hiciera veríamos cuántos libros hay leídos... para una sola cita. Es decir, para completar bibliografía. Ello ni es bueno ni es malo: pero es revelador del, como decimos, andamiaje de una investigación.

7. *Las notas a pie de página*

Estamos perdiendo, lamentablemente, el viejo sistema de citas propio de la historia y propio de la ciencia francesa y alemana: las notas a pie de página. Una cita debe referirse a un libro, o a un instrumento investigador, y siempre especificando su página en un libro utilizado o su ubicación concreta en nuestro «Anexo» de instrumentos investigadores. Sin ello, esas citas entre paréntesis con un nombre y una fecha dicen poco. Por otro lado, hay que estar constantemente yendo a la bibliografía para saber de que está hablando un investigador cuando hace una cita. Y elimina ampliar ideas, precisar, comentar... Pero esa es una batalla perdida y ganada, en cambio, por los anglosajones y los psicólogos. Creo que no tiene solución: es más cómodo. Pero digámoslo también: está mucho más alejado del rigor científico, a mi juicio.

8. *Trabajar en equipo*

Nuestros compañeros del mundo de las ciencias difícilmente realizan ya tesis individuales. En los proyectos I+D+I se valora como un mérito casi decisivo el

número de tesis doctorales que van a nacer del proyecto. Es bueno trabajar en equipo y concebir las tesis doctorales dentro de un conjunto investigador. Pueden ser más ricas. Los investigadores se apoyan unos a otros. El conjunto ofrecido puede hacer avanzar más el conocimiento científico.

9. Tesis como libro/tesis ¿O artículos?

Este punto, y el siguiente, son dos reflexiones generales. Cada vez más, en Europa, y en el mundo científico, las tesis ya no son volúmenes ingentes de 500 o 1000 páginas, difíciles de publicar, difíciles de leer, trabajosas en tiempo aplicado para ello, inductores del aburrimiento y el cansancio del investigador y del lector. Por otra parte: ¿tan importante es lo que investigamos que no lo podemos decir en menos páginas? Tenemos que ir a Tesis doctorales constituidas por repertorios de artículos que se han ido haciendo públicos, aceptados y comunicados en los Congresos Científicos. Así, el concepto sería el contrario del actual: una tesis se aprueba no cuando es inédita sino, por el contrario, cuando el conjunto de los trabajos que en torno a una línea de investigación ha desarrollado un autor, y dentro de un equipo, ha sido validado públicamente.

10. Máster de Investigación y/o Máster de Profesorado

Creo que es muy importante establecer dos líneas de acceso a la Tesis dentro de nuestros Programas de Doctorado. Una será la del Master de Investigación específico en el que nuestras didácticas de área deben tener presencia, y presencia destacada, si no propia e individualizada, como venturosamente ocurre ya en la Universidad de Huelva. Pero ello sólo atraerá alumnos de los Grados de Infantil y Primaria fundamentalmente o alumnos procedentes de otros países. Con lo que otra línea ha de ser la del Máster de Profesorado de Secundaria, imprescindible para que se interesen por la investigación didáctica los alumnos procedentes de los Grados de Historia, Geografía o Historia del Arte que quieren ser profesores. Sin ello, la investigación didáctica, nada menos que para toda la ESO y el Bachillerato no tendrá cabida, porque se obligaría al profesorado de estos niveles (la clientela científica fundamental) a hacer dos másteres, y porque el peso del interés por las ciencias referentes no tendría el contrapeso del atractivo por nuestros campos de investigación, un atractivo que debe facilitarse y promoverse precisamente en este Máster.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2000). Metodología en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En PAGÉS, ESTEPA Y TRAVÉ, *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.
- (2002). El conocimiento geográfico e Histórico educativos: la construcción de un saber científico. En GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro, *La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Madrid: MEC. Pp. 9-100.
- (2002). Las didácticas de Área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, pp. 11-34.
- (2009). La Metodología al servicio de los conceptos: el carácter subyacente de la metodología en la investigación educativa. En VAZ FREIXO, Manoel João, *Metodología Científica: fundamentos, métodos y técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget. Pp. 1-16.
- (2009). Las Ciencias Sociales en el aula: de la epistemología al concepto. En ALEGRÍA, Jorge, MUÑOZ LABRAÑA, Carlos, y WILHEM, Ronald W., *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Concepción (Chile): Universidad de Concepción. Pp. 1-11.

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

UNIVERSIDAD DE SEVILLA¹

DIFICULTADES Y POSIBILIDADES DEL USO DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

No es infrecuente que el profesorado en ejercicio tenga contacto con la innovación didáctica en diversos momentos de su vida profesional y que pueda implicarse en algún tipo de proyecto de estas características. Sin embargo, el mundo de la investigación didáctica –y, en general, de la investigación educativa– raramente llega a ser visto como próximo y accesible, sino más bien como algo académico y alejado del desarrollo cotidiano de la tarea docente. Esta misma actitud de distanciamiento ante el mundo de la investigación es compartida, en la formación inicial, por los futuros profesores y profesoras.

¿A qué atribuir ese extrañamiento del profesorado con respecto a la investigación educativa? Es un asunto complejo, pero se puede adelantar alguna hipótesis para delimitar el contexto en el que vamos a plantear nuestras reflexiones. Sin duda, el marco escolar –y no hay por qué excluir la formación universitaria, al menos en el nivel de los grados– no favorece una relación metarreflexiva y crítica con respecto al conocimiento que se maneja. El conocimiento se suele presentar como producto acabado y destinado a ser aprendido tal cual por los discentes. Los programas de las asignaturas universitarias y su plasmación, habitual, en formato de «manuales» o –incluso más frecuentemente– de

¹ El autor es profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, Avda. Ciudad Jardín, nº 22. C. P. 41005, Sevilla. E-mail: ffgarcia@us.es. Es también miembro de la Red IRES (<http://www.redires.net/>) y del colectivo Fedicaria (<http://www.fedicaria.org/>).

«apuntes en copistería» han terminado por consolidar ese carácter de conocimiento destinado a ser consumido para poder ser objeto de evaluación (es decir, de examen). Las buenas intenciones de una parte del profesorado universitario por hacer de las clases un ámbito de problematización, reflexión y debate sobre cuestiones relevantes suelen ser rápidamente contrarrestadas por el tipo de formato citado y, en todo caso, por la estructura cronoespacial de la enseñanza institucionalizada.

Y esto, en principio, ocurre de forma similar tanto en la formación de los maestros de Primaria como de los futuros profesores de Secundaria. En las asignaturas de Magisterio se aprecia un fuerte déficit en la base de conocimientos disciplinares de referencia, pero tampoco la formación psicopedagógica y didáctica se caracteriza por un enfoque de vinculación a la investigación, sino que se presenta, asimismo, como producto –cuando no como receta– para ser directamente utilizado. En las asignaturas de las licenciaturas cursadas por el futuro profesorado de Secundaria, al tiempo que se ignora la formación psicopedagógica y didáctica, tampoco suele ser habitual que los contenidos se enseñen vinculados a su génesis en los procesos investigadores. Se está, así, desposeyendo al conocimiento enseñado en el ámbito universitario del indispensable componente procesual que debería acompañarlo siempre, para que pueda entenderse cómo se ha ido construyendo y pueda así asentarse sobre sólida base una sana concepción relativista y crítica del saber.

Esa perspectiva de distanciamiento, problematización y reflexión crítica no sería más, en último término, que la formación epistemológica que E. Morin (2001) reclama para cualquier educación universitaria (y no sólo para los futuros docentes): sería necesario instituir un «diezmo epistemológico» o transdisciplinar, empleando un 10% del tiempo de clases para dedicarlo a una enseñanza común referida a los presupuestos de los diversos saberes y a las posibilidades de ponerlos en comunicación. Ello ayudaría a entender la complejidad del conocimiento, sus procesos de construcción, las relaciones entre campos diversos, los intereses que se entrecruzan... Precisamente quien mejor domina un campo de conocimiento es quien más capaz es de manejar ese conocimiento en niveles diferentes, de relativizarlo y someterlo a crítica y de hacerlo utilizable en contextos distintos. ¿Qué mejor preparación, sobre todo, para aquellos cuya profesión va a ser la enseñanza del conocimiento? En ese sentido, podríamos decir que la reflexión epistemológica «precede» a la didáctica.

Como usuarios profesionales del conocimiento –que es la materia prima con la que trabajan los profesores–, es indispensable, pues, plantearse un uso más riguroso del mismo, que permita entender mejor los procesos de construcción de dicho conocimiento (en el marco escolar) y, por consiguiente, las funciones de la investigación (educativa). De ahí el interés de partir de esta reflexión para

realizar una aproximación a las aportaciones de la investigación didáctica al bagaje formativo del futuro profesorado.

No es objeto de esta aportación realizar una revisión de la investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ello han dado cuenta diversos estudios en los últimos años². En uno de los últimos, J. Estepa (2009) ha puesto al día revisiones anteriores. Siguiendo esa última revisión, se vuelve a constatar que la investigación en este campo se puede estructurar en torno a tres líneas principales: investigaciones relacionadas con el currículum de Ciencias Sociales; investigaciones relacionadas con el profesor de Ciencias Sociales; investigaciones relacionadas con los alumnos y sus procesos de aprendizaje. A estas tres líneas habría que añadir la que se ocupa de las interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los trabajos dedicados a epistemología y metodología. Esta clasificación se corresponde, con leves matices, con la que aparece en otras revisiones recientes fuera del ámbito español, así como en varios de los *Handbook* sobre investigación en «estudios sociales» (Shaver, 1991; Levstik y Tyson, 2008) o en materias concretas, como la Geografía (Gerber, 2003) –según señala el propio Estepa (2009)–. En todo caso, la revisión de la producción investigadora puede dar lugar a clasificaciones diversas en función de la perspectiva de búsqueda, de la relevancia que se otorgue a uno u otro enfoque investigador o de la delimitación más o menos rígida del campo de investigación.

En definitiva –y a los efectos que nos interesan–, la investigación educativa, y concretamente en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, nos ofrece un amplio panorama investigador –que no ha dejado de aumentar en las dos últimas décadas– y, por tanto, diversas posibilidades de utilización para la formación inicial. De entre estas posibilidades formativas, pueden destacarse dos: como apoyo para la construcción de determinados contenidos profesionales y como campo de práctica (a modo de aproximación a la actividad de investigación didáctica) para el futuro docente. Voy a referirme, en el apartado siguiente, sobre todo, a la primera dimensión (apoyo para fundamentar contenidos formativos), si bien iré señalando, en los diversos casos que se mostrarán, ciertas posibilidades de iniciación a la práctica investigadora.

ALGUNOS EJEMPLOS DE APROVECHAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INICIAL

Lo componentes del conocimiento profesional docente son complejos y, en todo caso, deberían construirse a partir de diversas fuentes. Para ello son nece-

² Entre otros: Prats (1997 y 2002); Cuesta (2001); Travé (2001); González Gallego (2002); Licerias (2004); Pagès (1997a, 1997b y 2000); Henríquez y Pagés (2004).

sarias las aportaciones, integradas, de muchos campos del conocimiento que tienen que ver con el desarrollo profesional, como se recoge en el modelo que propugna el Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2000 y 2006).

Así, en el caso que nos ocupa, han de estar presentes las aportaciones de disciplinas relacionadas con las diversas materias de las áreas curriculares (la Geografía, la Historia, la Sociología, la Antropología...), pero también las disciplinas relacionadas con la enseñanza (Pedagogía, Teoría del currículum...), así como las relacionadas con el aprendizaje (Psicología...), o las relacionadas con el estudio de los sistemas educativos (Historia de la educación, Sociología de la educación...). Ahora bien, de todas ellas es destacable el papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales, por su relevancia para la formulación del conocimiento profesional, dado su carácter de «saber de síntesis» y su situación de «bisagra» entre los saberes de fundamentación y las disciplinas de referencia, por una parte, y la práctica escolar, por otra. Se trata, en efecto, de un campo que se nutre del análisis de los problemas de la práctica profesional, pero reflexionándolos a la luz de aportaciones pedagógicas, psicológicas, sociológicas, históricas, etc. y trabajando en todo caso sobre contenidos escolares concretos. Junto al conocimiento didáctico, hay que resaltar la importancia del conocimiento experiencial de los profesores, sobre todo de lo que podemos denominar «conocimiento curricular», otro «saber de síntesis», que se pone en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum.

En definitiva, el conocimiento profesional considerado como «deseable» en la propuesta del IRES sería resultado de un complejo proceso de interacciones e integraciones de diferente nivel y naturaleza, y se podría presentar en propuestas formativas estructuradas en torno a los problemas de la práctica profesional docente. Pues bien, tomando como referencia algunos de esos «problemas prácticos profesionales», vamos a analizar, de forma somera, con algunos ejemplos³, cómo la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales puede favorecer el trabajo en torno a dichos problemas y, por consiguiente, la construcción del conocimiento profesional.

¿Cuáles son las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Al trabajar con los futuros docentes sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, conviene remitirse a algunas ideas clave que pueden dar

³ Por razones pragmáticas, he preferido nutrirme de ejemplos próximos y bien conocidos, sin que ello suponga no tomar en consideración otras muchas investigaciones relevantes sobre estas temáticas.

coherencia a la diversidad de objetivos educativos. En ese sentido, cobra relevancia la idea de educar para comprender los problemas de nuestro mundo y desarrollar las competencias necesarias para intervenir en relación con los mismos. De ahí el interés de enfocar la enseñanza de las Ciencias Sociales como una educación para la ciudadanía, otorgando especial importancia al aprendizaje de la participación ciudadana.

Hay muchas investigaciones sobre el papel de la educación para la ciudadanía que pueden aportar resultados a este respecto (García Pérez, 2009). Más concretamente, entre las diversas investigaciones sobre experiencias de participación ciudadana⁴, podemos destacar el proyecto denominado *Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana*⁵ –que hemos desarrollado un equipo vinculado al IRES. En él se analiza el funcionamiento de diversos programas de fomento de la participación de los alumnos como ciudadanos –como es el caso de *Ecoescuelas* o, especialmente, del *Parlamento Joven*, en algunos municipios de la provincia de Sevilla–, así como las dificultades para integrar este tipo de propuestas en el currículum escolar y para ser asumidas por el profesorado como parte de su tarea educativa (García Pérez et al., 2009; De Alba, 2009).

Dado el elevado número de proyectos educativos relacionados con esta temática, existe la posibilidad de involucrar al alumnado de la formación inicial en experiencias de análisis de sus características o de seguimiento evaluativo de su aplicación. En todo caso, este tipo de investigaciones muestra cómo se pueden definir las finalidades educativas en nuestro mundo, vinculando los conocimientos aprendidos a la acción de los alumnos como ciudadanos y reforzando el compromiso con los problemas reales.

¿Cuál es la naturaleza del conocimiento escolar?

Uno de los problemas centrales en la formación inicial del profesorado es la comprensión de la peculiar naturaleza del conocimiento escolar, cuyas características, génesis y sentido lo diferencian –a pesar de su paralelismo– del conocimiento disciplinar de referencia. Muchas investigaciones se han ocupado de

⁴ Pueden consultarse, por ejemplo, los artículos del nº 9 de *Didáctica Geográfica* (segunda época), especialmente los de X.M. Souto (2007) y de F.F. García Pérez y N. De Alba (2007), así como los artículos del reciente nº 68 de *Investigación en la Escuela*, monográfico sobre educación para la participación ciudadana, especialmente los artículos de F.F. García Pérez (2009) y N. De Alba (2009).

⁵ Proyecto con referencia SEJ2006-08714, financiado por el Ministerio de Educación dentro del Plan Nacional I+D+i 2006, con tres años de duración (véase en listado de proyectos aprobados: http://www.micinn.es/stfls/MICINN/Ayudas/PN_2008_2011/LIA_Proyectos_I+D+I/FICHERO/proyfundamentalnoori_antiores/aprobados2006-para-rl-sgp-30-11-2006.xls).

las características de este conocimiento⁶, pero son especialmente reveladoras las que se centran en la sociogénesis del mismo, pues nos aportan claves para entender su permanencia en el tiempo, su carácter de conocimiento codificado en disciplinas escolares, su difícil conexión con los problemas reales, etc. Y esto es de especial interés para el futuro profesor, que, inmerso de manera continuada en el sistema escolar, tiende a considerar como «natural» el conocimiento escolar con el que se relaciona, teniendo dificultad para distanciarse del mismo y someterlo a la necesaria crítica. Esta línea de investigación centrada en el enfoque del análisis sociogenético de las materias escolares se ha desarrollado, entre nosotros, sobre todo en el seno de Fedicaria (y especialmente en el denominado *Proyecto Nebraska*)⁷, si bien encontramos también aportaciones de interés en producciones con enfoques próximos⁸.

Una obra pionera, en esa línea, fue el estudio de A. Luis (1985) sobre *La Geografía en el bachillerato español*, que se inscribía, junto con otros, como el de J. Melcón (1995), dentro del ambicioso programa de investigación que coordinó Horacio Capel (1989) sobre el pensamiento geográfico y sus relaciones con diversas demandas e instituciones, entre ellas la escolar (cfr. Cuesta, 2008). Quizás el hito más destacable en esta línea haya sido la tesis de R. Cuesta sobre la historia de la enseñanza de la historia en España⁹. Investigaciones posteriores –que toman como referencia la aportación de Cuesta–, como la de J. Mateos (2008), sobre la genealogía de la enseñanza del entorno, o la de J. Mainer (2007)¹⁰, sobre la construcción del campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales, han consolidado esta línea, con conclusiones relevantes tanto para la Didáctica como para la Historia de la Educación (Viñao, 2006). Por su parte, A. Luis y J. Romero (2007) se han vuelto a ocupar recientemente de la temática, en su documentado estudio sobre la geografía escolar en España entre 1830 y 1953.

Más concretamente, la tesis de Julio Mateos (2008) sobre *La construcción del código pedagógico del entorno* nos proporciona un detallado estudio acerca del

⁶ Consúltense, por ejemplo, a este respecto, García Díaz (1998), Cuesta (2001) y García Pérez (2001 y 2006).

⁷ Pueden realizarse consultas al respecto en la página web del colectivo Fedicaria: <http://www.fedicaria.org/>.

⁸ Como es el caso, por ejemplo, de la obra de R. Valls (2007) sobre *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*.

⁹ Esta tesis (Cuesta, 1997a), cuyo contenido principal se ha recogido en dos obras (Cuesta, 1997b y 1998), plantea un nuevo modelo de investigación dentro del cual las materias escolares y su construcción sociohistórica adquieren un significado propio y no meramente derivado de las disciplinas de referencia. Se utilizan en ella algunos conceptos que van a tener un papel central en la consolidación de esta línea de investigación, como es el caso de «código disciplinar» o de «modos de educación».

¹⁰ Plasmada, asimismo, en dos obras recientes (Mainer, 2009a y 2009b).

surgimiento y evolución de ese interesante principio pedagógico —con una peculiar «tradición discursiva»— que es «la pedagogía del entorno», que termina desnaturalizándose y convirtiéndose en asignatura escolar reglada, con la LOGSE (en forma *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*). Se trata de un proceso paradigmático para comprender hasta qué punto el conocimiento escolar tienen su propia lógica, sus propias reglas.

Este tipo de investigaciones resultan más dificultosas para iniciarse en ellas durante la formación inicial, si bien se pueden realizar incursiones a través del análisis de libros de texto, como se verá. En todo caso, resulta pertinente la aproximación a sus resultados, porque, si los futuros profesores no entienden que el conocimiento escolar real, el que se suele manejar en la dinámica habitual de un centro escolar, presenta estas características, será difícil que puedan llegar a propiciar procesos de construcción de un conocimiento escolar realmente «deseable».

¿Qué tipos de contenidos hay en los libros de texto?

Por más que nos empeñemos en situar al libro de texto en un lugar secundario, poniendo en primer plano los análisis y reflexiones sobre el conocimiento a enseñar y sobre la elaboración de propuestas innovadoras, sabemos que los futuros profesores y profesoras se van a encontrar, en los centros, con el libro de texto convencional como apoyo para su tarea docente. De ahí el interés de conocer más en profundidad distintas dimensiones de esta temática. Existe para ello una gran cantidad de investigaciones sobre aspectos diversos relativos al libro de texto¹¹: sobre sus orígenes, su trasfondo ideológico, su mercado editorial, etc.

Nos interesa aquí, de forma especial, el análisis de los contenidos presentes en esos libros de texto. Una investigación que puede resultar útil a estos efectos es la llevada a cabo por la «Comisión de Educación Ecológica» de la organización «Ecologistas en Acción» (2006) sobre el «currículum oculto antiecológico» de los libros de texto. En dicho estudio, realizado sobre una amplia muestra de libros, se llega a la conclusión de que los contenidos de los mismos, en general, son ajenos a los graves problemas ambientales del mundo. No aparecen, en efecto, en la mayoría de los libros analizados, los conceptos de sostenibilidad e insostenibilidad, ocultándose así la gravedad de la crisis que afecta al modelo de desarrollo dominante en nuestro mundo y manteniendo una pers-

¹¹ Entre otras muchas aportaciones, en relación con los «manuales escolares», conviene consultar el Proyecto MANES (<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/index.html>).

pectiva de progreso indefinido de la humanidad. Pueden citarse, además, otros rasgos parecidos: se da una exaltación incondicional de la tecnología (y en especial del transporte a larga distancia y a alta velocidad) como, supuesta, solución de los problemas de la humanidad; la naturaleza, la tierra y la vida se muestran subordinadas a la economía y al mercado; la historia sigue siendo, básicamente, una historia de los estados y del poder; las actividades de la mitad de la humanidad, las mujeres, casi no son tomadas en consideración; se ocultan o apenas se tratan asuntos como: el poder de las multinacionales y de los grandes grupos creadores de opinión, el control de la agricultura a través de la industria de semillas y fertilizantes, el agotamiento de los combustibles fósiles, la desaparición de muchas culturas consideradas «atrasadas», el papel de los movimientos alternativos, etc.

Una mirada crítica, distanciada, sobre el tipo de contenidos presentes (o ausentes) en los libros de texto puede ayudar a los futuros docentes no sólo a ser más conscientes de lo que se termina por enseñar cuando el libro de texto se convierte en intermediario único de los contenidos, sino también de que existen otras posibilidades a la hora de decidir sobre el «qué enseñar», incluso tomando como referencia los propios documentos curriculares oficiales. Por lo demás, la iniciación en este tipo de tarea investigadora puede realizarse con menos dificultades que en otras temáticas, tomando como eje central el análisis de libros de texto usuales.

¿Qué dificultades presenta el aprendizaje de las Ciencias Sociales?

Quizás el tratamiento formativo de esta problemática se ha nutrido, más que otras, de los resultados de la investigación, procedente, en gran parte, del campo de la Psicología. Pero con frecuencia los resultados de esa investigación se han presentado como productos acabados, que pueden incorporarse directamente al quehacer profesional, con el consiguiente riesgo de quedar convertidos en fórmulas o recetas carentes de significado para quienes las reciben. Quizás si, en vez de presentar las conclusiones elaboradas y listas para ser consumidas, se trabajaran mejor los procesos investigadores que han ido llevando a dichas conclusiones y se analizaran asimismo las posibilidades y dificultades para insertar esas conclusiones y orientaciones en la dinámica escolar, otro sería el resultado.

Hoy contamos, de hecho, con una abundante producción investigadora sobre estas cuestiones, generada ya en el campo específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Gran parte de las investigaciones realizadas han adoptado el formato de estudios de ideas o concepciones de los alumnos en relación con contenidos de los diversos campos de conocimiento que tienen presencia en el currículo: Geografía, Historia, Historia del Arte, Economía, etc.; en todo caso,

también se han realizado estudios de concepciones sobre temáticas transversales. Asimismo, las investigaciones han empezado a centrarse en las dificultades de aprendizaje del alumnado. Ello ha llevado a adoptar una perspectiva más flexible de la evolución de las concepciones, centrando más la mirada investigadora en las relaciones entre las ideas de los aprendices y las propuestas de enseñanza a ellos destinadas (cfr. García Pérez, 2002).

Un ejemplo de investigación utilizable para tratar esta problemática con los futuros profesores y profesoras es la que constituye mi tesis doctoral (García Pérez, 1999), acerca de las ideas de los alumnos sobre el medio urbano¹². Dicho trabajo investiga las concepciones o ideas de alumnos adolescentes de Sevilla en relación con la ciudad, obteniendo resultados acerca de las ideas de ciudad, barrio, equipamientos, vivienda, desigualdad social y calidad de vida. Estos resultados muestran la existencia de una gradación en las ideas de los alumnos desde formulaciones más sencillas, próximas a una visión armónica y sincrética del medio urbano, hasta formulaciones tendentes hacia una visión compleja y sistémica de la ciudad.

Es de especial interés para la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales aprender a utilizar las conclusiones derivadas de este tipo de investigaciones para diseñar propuestas de conocimiento escolar (García Pérez, 2003b), organizadas según una cierta «hipótesis de progresión», que puede servir tanto para analizar el estado y evolución de las concepciones estudiadas como la gradación de profundidad de los contenidos que se proponen para ser aprendidos. Iniciar a los futuros profesores y profesoras en este tipo de investigación resulta factible, por la estrecha relación del objeto de investigación con temáticas tratadas en los programas académicos.

¿Cómo se desarrolla la enseñanza en el aula?

Lo que los profesores diseñan para ser enseñado en el aula no siempre produce los aprendizajes previstos. Con frecuencia la lógica, racional, del diseño no llega a funcionar, pues la dinámica de las relaciones (no sólo de enseñanza-aprendizaje, sino, sobre todo, las relaciones sociales y de poder) en el aula va por otros derroteros, entorpeciendo y llegando a bloquear los propósitos iniciales. De ahí el interés de analizar, con apoyo en la investigación, la lógica que gobierna el desarrollo de la práctica de aula (Thémines, 2009). Ello ha llevado a algunos autores a centrar su perspectiva investigadora en la comprensión de

¹² Las principales conclusiones de la tesis se hallan recogidas en García Pérez (2003a) y, de forma más sintética, en García Pérez (2002).

dicha práctica, postulando la conveniencia de definir una «teoría de la acción» (Merchán, 2009).

De esto se ha ocupado específicamente F. J. Merchán¹³, al estudiar el funcionamiento de «la clase de Historia». Su investigación doctoral tiene como objeto central el proceso de reelaboración del conocimiento escolar que se da en la clase de Historia, así como las características de dicho conocimiento aprendido por los alumnos. Para ello se analiza el papel de los principales protagonistas –profesores y alumnos–, así como el tipo de actividades que se desarrollan en la clase –las prácticas pedagógicas– y las circunstancias y factores que las condicionan y modulan. El autor destaca que, en última instancia, las actividades que se dan en las aulas responden a la lógica «examinatoria» que se termina imponiendo en el sistema escolar, así como a las necesidades que tienen los profesores de resolver los problemas de gestión y gobierno de la clase.

Enseñanza, examen y control (Merchán, 2005) forman, pues, un triángulo clave para entender lo que ocurre en las aulas. Esta es una aproximación desde una óptica distanciada que puede proporcionar a los futuros profesionales una perspectiva más realista de lo que ocurre en un aula de Ciencias Sociales, en donde se dan fenómenos que van más allá del mero desarrollo de la programación prevista. Los futuros profesores y profesoras pueden iniciarse en este enfoque investigador a partir de propuestas definidas para ser llevadas a cabo en las prácticas en los centros escolares.

¿Cómo se planifica y desarrolla un proyecto curricular innovador?

A pesar de que incluso en las disposiciones curriculares oficiales se contempla la posibilidad de que los profesores puedan diseñar y poner en práctica sus propios proyectos de trabajo, esto raramente ocurre, no sólo por las dificultades (de medios, de formación, de funcionamiento de los centros, etc.) que pueda conllevar, sino porque hacerlo supone ir contra las pautas más asentadas de la cultura escolar, que definen una dinámica muy diferente, en la que lo que hay que hacer en una asignatura ya se conoce y viene transmitiéndose de curso escolar en curso escolar, siendo el libro de texto elegido (con el impagable acompañamiento actual de los discos de programación) el garante de que dicho proyecto funcione. Sin embargo, es indispensable proporcionar, en la formación inicial, la posibilidad de conocer –y, si fuera posible, experimentar en la práctica de aula– algunos proyectos alternativos (con sus respectivos materiales curriculares).

¹³ Tanto en su tesis doctoral (Merchán, 2001) como en otras aportaciones relacionadas con la misma Merchán, 2002 y 2005).

En este aspecto no es tan abundante como en otros la producción investigadora en Didáctica de las Ciencias Sociales, quizás por la escasez de experiencias de experimentación curricular que son objeto de seguimiento (vid. Estepa, 1998). Y sin embargo cada vez se nos aparece como más indispensable una investigación vinculada al estudio de la práctica docente –como se acaba de decir–, lo que permitiría ir reformulando el desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza. Un paso más allá de este enfoque de investigación evaluativo, sería el diseño y desarrollo de un proyecto desde una perspectiva global de investigación, aplicable tanto al propio proceso de diseño como al desarrollo y a la valoración del mismo. En ese sentido, desde diversas posiciones, como es el caso del Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991; García Pérez, 2000), se ha destacado la necesidad de vincular investigación educativa, experimentación curricular y formación del profesorado implicado.

Un buen ejemplo de lo dicho es el proyecto *Investigando Nuestro Mundo 6-12*, surgido en el seno del IRES y planteado como experimentación, con seguimiento investigador, de un currículum alternativo de las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales en Primaria, estructurado, de manera integrada, en base a diversos «ámbitos de investigación escolar» (Travé, Cañal y Pozuelos, 2003; Cañal, Pozuelos y Travé, 2005)¹⁴. En el proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991) los «ámbitos de investigación escolar» se conciben como «conjuntos de problemas socioambientales», relacionados entre sí y con la característica específica de ser relevantes para la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los alumnos, al tiempo que permiten relacionar e integrar conjuntos de contenidos desde la lógica del conocimiento escolar deseable.

Aproximarse a estos planteamientos derivados de experiencias investigadoras conectadas a la innovación puede proporcionar a los profesores en formación la posibilidad de abordar el currículum y los materiales curriculares desde una perspectiva más abierta y flexible, que les ponga en disposición, al menos, de contemplar otras posibilidades más allá de la mera aceptación del libro de texto.

¿Cómo se puede ir construyendo el conocimiento profesional docente?

Es difícil presentar la construcción del conocimiento profesional como un proceso que empieza «ya» desde la formación inicial. La idea de ser profesor a veces ni siquiera se plantea antes de que culmine la formación del graduado

¹⁴ Los materiales curriculares de dicho proyecto se están editando por «ámbitos de investigación escolar», estando publicados –por editorial Díada– diversos ámbitos relativos a las actividades económicas, la alimentación, los seres vivos, las sociedades actuales e históricas, etc. El nº 51 (2003) de la revista *Investigación en la Escuela* se dedicó monográficamente a la presentación de los ámbitos de este proyecto.

—como ocurre entre los licenciados que cursan carreras que, después, les llevarán a la docencia en Secundaria—, y en otras ocasiones —como es el caso del alumnado de Magisterio—, pese a estar asumida, suele verse como lejana, pues los periodos de prácticas en los centros son breves y en ellos no se asumen responsabilidades profesionales relevantes. Sin embargo, si se quiere enfocar la construcción del conocimiento profesional como desarrollo profesional del docente, la formación inicial es un momento apropiado para sentar las bases de ese desarrollo. Por lo demás, el conocimiento profesional docente integra una diversidad de componentes que, si no entran en un proceso de integración coherente —como se dijo al comienzo de este apartado— corren el riesgo de convertirse en una suma de elementos dispersos difíciles de asimilar por parte del profesor novel.

La perspectiva del proyecto IRES, a este respecto (García Pérez, 2000), ha sido considerar de forma paralela los procesos de construcción del conocimiento escolar y del conocimiento profesional, inspirados ambos por el mismo modelo didáctico (el «Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela»). Esa perspectiva hace más fácil la comprensión de la lógica profesional docente cuando en la formación inicial se trabaja, especialmente, sobre el conocimiento escolar que ha de ser aprendido por los alumnos. De ahí el interés de las investigaciones que correlacionan y ponen en juego ambas perspectivas (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2006).

Un ejemplo paradigmático es la investigación doctoral de R. M.^a Ávila (1998), *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*¹⁵. Esta investigación se centra en el análisis del pensamiento y la práctica de los profesores de Historia del Arte (de COU, en este caso), con el objetivo de indagar sobre los componentes del conocimiento profesional deseable (conocimiento epistemológico, didáctico y curricular, tanto general como específico). En las conclusiones destaca la autora las importantes carencias epistemológicas y sesgos disciplinares del profesorado analizado, así como el predominio de enfoques didácticos tradicionales; a partir de ese diagnóstico, se propone un modelo alternativo de desarrollo profesional deseable basado en los supuestos del IRES. Para llegar a ese modelo deseable se contempla una «hipótesis de progresión en el desarrollo profesional», que tiene en cuenta dificultades u obstáculos que pueden entorpecer dicho desarrollo, así como las estrategias adecuadas para propiciarlo.

Esta perspectiva de gradación hipotética del aprendizaje profesional guarda estrecha relación con lo que hemos comentado a propósito de las dificultades

¹⁵ Las aportaciones básicas de la tesis se publicaron en Ávila (2001).

de aprendizaje de los alumnos y puede resultar de gran utilidad a la hora de programar la formación didáctica de los futuros profesionales. Más complicado –no imposible– resulta realizar una aproximación práctica a este enfoque, dado que aún los alumnos de la formación inicial no son profesores en ejercicio.

BREVES REFLEXIONES FINALES

El uso de la investigación como apoyo para el aprendizaje de los contenidos formativos de los futuros docentes y como campo de práctica para los mismos puede sentar las bases para una construcción progresiva del conocimiento profesional, iniciando así la fundamentación de un modelo de profesor investigador. En ese sentido, la investigación puede contribuir, sobre todo, a una mejor comprensión de la lógica de la cultura escolar. Pero, para aproximar, en la formación inicial, a una perspectiva investigadora y poder hacer uso de sus resultados, hace falta un esfuerzo de distanciamiento, que no es fácil de realizar por parte de este alumnado.

Es difícil, en efecto, que la formación inicial socave los aprendizajes implícitos de los que se han impregnado; aprendizajes que, en los profesores noveles, se fortalecen durante la experiencia de las prácticas y con las primeras experiencias profesionales autónomas tras el desembarco, cas inermes, en los centros escolares. Aquí es donde la aportación de la investigación puede contribuir a proveer una posición de distanciamiento crítico respecto a estos implícitos y ayudar al desmontaje de los supuestos más acendrados (Romero et al., 2006). Así, pues, los procesos formativos, en la formación inicial, deberían combinar el análisis crítico de la cultura escolar y profesional y las propuestas didácticas objeto de posible experimentación.

Pero, como decíamos al comienzo, es difícil aproximar la lógica de la investigación y la de la formación, la de los didactas y la de los futuros profesores; una versión más de la clásica dicotomía teoría-práctica. Al profesorado –también en la formación inicial– le resulta «teórica» y alejada la investigación educativa, pero los investigadores del campo de la educación, por su parte, parecen verse arrastrados (o dejarse arrastrar) lejos de la práctica de las aulas. Cada vez parece más dificultoso desarrollar una investigación vinculada a problemas reales y que interese a los docentes en su práctica. Se interpone, además, en los últimos tiempos, el perverso mecanismo de «los criterios de calidad», que, en la práctica, termina por influir sobre el tipo de investigación que se hace, que queda condicionado por factores que tienen más que ver con parámetros meramente académicos que con la atención a las necesidades reales de la educación.

Por lo demás, habría que romper vallas fronterizas que en nada favorecen un objetivo tan amplio como la mejora de la educación. Como se ha señalado

en muchas ocasiones¹⁶, habría que incorporar las aportaciones de investigaciones de campos afines a la Didáctica de las Ciencias Sociales, generando vínculos, promoviendo debates, intercambiando resultados, produciendo conocimiento compartido, que pueda ser realmente transformador, porque la situación real de la educación nos lo exige.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R. M^a. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- BENEJAM, P. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.
- CAÑAL, P; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CAPEL, H. (1989). Historia de las ciencias e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la Geografía. *Geocrítica*, nº 84 (diciembre 1989).
- CUESTA, R. (1997a). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.
- (1997b). *Sociogénesis de una disciplina escolar. la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- (2001). La didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. En: Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 103-116.
- (2008). Conocimiento e interés de la historia de las disciplinas escolares en algunos círculos fedecarianos. *Con-Ciencia Social*, 12, 135-141.

¹⁶ Vid., por ejemplo: Cuesta (2001); Benejam (2002); Romero y Luis (2003); Merchán (2005); Estepa (2009).

- DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, 75-86.
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN: COMISIÓN DE EDUCACIÓN ECOLÓGICA (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. (Versión reducida). 185 pp. En: http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf (consultado el 22 de diciembre de 2009).
- ESTEPA, J. (1998). Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula. En: Travé, G. y Pozuelos, F. (Eds.), *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 61-78.
- (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (1999). *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm> (consultado el 18 de enero de 2010).
- (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 17-25.
- (2003a). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- (2003b). Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, 51, 55-69.
- (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: Escudero, J. M. y Luis, A. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, 5-10.
- , y DE ALBA, N. (2007): Educar en la participación como eje de la educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica (segunda época)*, 9, 249-264.

- GARCÍA PÉREZ, F. F.; DE ALBA, N.; ESTADA, P.; HERRERO, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles: expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, 28, 111-122.
- GERBER, R. (ed.) (2003). *International Handbook on Geographical Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular «Investigación y Renovación Escolar» (IRES)*. Sevilla: Díada.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2002). Las Didácticas de área: Un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-34.
- HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia, *Educación XXI*, 7, 63-83.
- LEVSTIK, L. S. y TYSON, C. A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge: New York/London.
- LICERAS, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). En: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev81ART4.pdf> (consultado el 10 de enero de 2010).
- LUIS, A. (1985). *La Geografía en el Bachillerato español*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- LUIS, A. y ROMERO, J. (2007). *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- MAINER, J. (2007). *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*. Tesis doctoral. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Zaragoza.
- (2009a). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- (2009b). *Inventario de sueños: diccionario bio-profesional de pedagogos y didactas de geografía e historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- MATEOS, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.
- MELCÓN, J. (1995). *La renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MERCHÁN, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doc-

toral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

- MERCHÁN, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztáriz*, 17, 79-106.
- (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6). En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2679Iglesias.pdf> (consultado el 26 de enero de 2010).
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. (Accesible en: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/los7saberes/index.asp>).
- PAGÉS, J. (1997a). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En: Benejam, P. y Pagés, J. (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pp. 209-226.
- (1997b). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, pp. 49-86.
- (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En: Pagés, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 41-57.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.
- PRATS, J. (1997). La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable). En: AA. VV., *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, pp. 9-25.
- (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- ROMERO, J. y LUIS, A. (2003). La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales. En VV. AA., *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la escuela* (Burgos, 18-21 de junio de 2003). Burgos: Universidad de Burgos-SEDHE, pp. 1.009-1.020. (Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/sv-95.htm>).

- ROMERO, J.; LUIS, A.; GARCÍA PÉREZ, F. F. y ROZADA, J. M^a (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, 10, 15-68.
- SHAVER, J. P. (ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Education Teaching and Learning*. New York: MacMillan.
- SOUTO, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica (segunda época)*, 9, 11-32.
- THÉMINES, J. F. (2009). Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones en las prácticas docentes en Francia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 13-23.
- TRAVÉ, G. (2001): Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: Pozuelos, F.J. y Travé, G. (eds.), *Entre pupitres*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 173-239.
- TRAVÉ, G.; CAÑAL, P., y POZUELOS, F. (2003). Aportaciones del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) al cambio en la educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 51, 5-13.
- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED.
- VIÑAO, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269.

CUARENTA Y CINCO AÑOS DE EXPERIENCIA ENSEÑANDO A INVESTIGAR CON ÉXITO A ALUMNOS Y PROFESORES DE SECUNDARIA

AGUSTÍN UBIETO ARTETA

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Entre los componentes destacados del programa encaminado a formar profesores de enseñanza secundaria durante casi cuarenta años, el tratamiento didáctico de textos, mapas, gráficos, organigramas, obras artísticas, fotografías, etc. no podían faltar. Por la dificultad que entraña per se, la «investigación» ha formado parte especial de entre los muchos procedimientos existentes, diseñando una estrategia propia basada en múltiples experiencias personales: haberlo desarrollado en las aulas de bachillerato en mi época de profesor de instituto, método que se concretó años después en una publicación (*Enseñar y aprender a investigar en el aula a través de un personaje de ficción: Doña Urraca*), trabajo complementado posteriormente con aspirantes a profesores de secundaria con una investigación aferrada a fuentes de archivo concretas aprovechando un artículo propio (*La guerra en la Edad Media, según los fueros de la línea del Tajo*). En ambos casos, la investigación se hacía en el aula, con y por los alumnos dirigidos por mi. Puedo asegurar que este método de enseñanza-aprendizaje funciona perfectamente. Existen, además, otras raíces más profundas: a) La organización y dirección de diez jornadas anuales (1985-1994) sobre «Metodología de la investigación científica sobre fuentes aragonesas»; b) la impartición durante trece años (1991-2003) de un curso de doctorado sobre «La elaboración del trabajo científico: proceso, técnicas y elementos»; c) la «alocución laudatoria pronunciada en el acto solemne con ocasión de la festividad de San Braulio, Patrono de la Universidad de Zaragoza», *Propuesta metodológica y didáctica para el estudio del Patrimonio*, que fue objeto de publicación. El texto escrito que sigue se basa, en buena parte, en alguno de estos precedentes.

Desde nuestro punto de vista, por lo tanto, la investigación a la que se refiere como «eje procedimental» el DCB, durante tantos años guía de los profesores de secundaria, es imprescindible incorporarlo en los cursos que les sirven de formación como tales. En efecto, es muy importante, y bueno sería que

nuestros alevines de profesor alcanzaran a conocer cómo proceden los reconstructores de la historia, la geografía, la economía, la sociología, la psicología, la antropología, la ciencia política, la demografía, etc., pero mucho nos tememos que una parte importante del profesorado que ha de explicarlo tiene dificultades de base para hacerlo. Me permito sugerir el problema cuando no asegurar que existe en grado sumo, tras haber sido profesor de miles de profesores de todos los niveles educativos y de varios cientos de doctorandos a los que he tratado de mostrar el proceso investigador en ciencias sociales y fundamentalmente en historia.

De entrada, conviene aclarar que no todo a lo que se llama investigación lo es. Un trabajo urdido simplemente con retazos tomados de aquí y de allá no lo es, aunque algunos lo denominen así. La simple recogida de datos, tampoco, si bien pudiera formar parte del proceso investigador inicial, pero no habrá investigación si no existe análisis, síntesis ni valoración. No cabe confundir el ‘colage’, el coleccionismo, la acumulación, la glosa o el parafraseo con la investigación, aunque estos sean ejercicios didácticos loables.

Nos centraremos ahora en hablar de una propuesta de un procedimiento investigador válido, contrastado y factible en el aula, en la que la aplicación práctica va precedida paso a paso de una fundamentación teórico-científica, aunque su profundización mayor o menor depende del tiempo disponible.

En definitiva, el objetivo final es, pues, doble: por un lado, los nuevos profesores deben estar en condiciones de enseñar a realizar una pequeña investigación, marcando todos los pasos y con todos los requisitos que exige el proceso investigador; y, por otra parte, los alumnos no sólo pueden acceder al método investigador, sino también a aprender a analizar con rigor las obras científicas que lleguen a sus manos como simples ciudadanos cultos.

PASOS SEGUIDOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Consideraciones previas

– En *primer lugar*, procede centrar el tema ante los alumnos con el planteamiento de qué es un trabajo científico.

Cuando uno quiere trabajar en un campo concreto para avanzar en su conocimiento, debe partir de la realidad existente, es decir, debe revisar la situación en la que se encuentran los estudios científicos que tratan del mismo en sus múltiples facetas: estado actual, grado de evolución, qué se ha dicho, con qué entidad científica y metodológica se ha trabajado, qué lagunas quedan por cubrir, quiénes, dónde y cómo, incluso el porqué y el para qué se han hecho

las cosas... Es preciso contar con todo un inventario crítico a través del cual detectemos mucho mejor los aciertos, las carencias y las necesidades, es decir, la realidad. Un punto de partida necesario para generar nueva riqueza cultural.

No obstante, saber qué se ha hecho, sobre qué y qué queda por hacer es importante, pero, al observar cómo se ha realizado, a veces se echa en falta método, oficio, directriz, norma... Nadie nace enseñado y no todos pueden gozar del apoyo y consejo de un «maestro». Curiosos y eruditos hay también (puede ser alguno de nuestros alumnos) que, con hacer una tarea importante, no la culminan por falta de fundamento técnico; licenciados recién escudillados, alevines con afán investigador que desgranar horas de espera aquí y allá llenarían su vida buscando en el archivo parroquial, en el municipal o en la notaría de su pueblo si supieran cómo...

Nuestros archivos, bibliotecas, hemerotecas, ermitas, parroquias, ayuntamientos y fonotecas, entre otros lugares que atesoran información más o menos añeja, guardan buena parte de nuestro pasado esperando la mano diestra que desvele e interprete su mudez. Pero para eso hace falta método, estrategia, vías analíticas, procesos sintetizadores, criterios de valoración.

Para investigar, existen normas establecidas. Unas son previas, generales; otras son concretas, específicas de cada trabajo, según la naturaleza del mismo. Las palabras que siguen a continuación no pasan de las primeras. Hablaremos, en general, del proceso, técnicas y elementos primarios de la investigación, y, además, formularemos una propuesta didáctica para realizar en el aula, una propuesta contrastada y experimentada con alumnos de bachillerato y meritorios de profesores de secundaria.

De entrada, conviene aclarar que el concepto «científico» tiene aquí un amplio sentido y que consideramos que una investigación es científica, con independencia de la temática desarrollada, cuando reúne unos ciertos y mínimos requisitos, certeramente sintetizados por U. Eco:

La investigación versa sobre un objeto reconocible y definido de tal modo que también sea reconocible por los demás. El término objeto no tiene necesariamente un significado físico. También la raíz cuadrada es un objeto aunque nadie la haya visto nunca; la clase social es un objeto de investigación, aunque alguno pudiera objetar que sólo se conocen individuos o medias estadísticas y no clases en sentido estricto.

La investigación tiene que decir sobre este objeto cosas que todavía no han sido dichas o bien revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas.

La investigación debe suministrar elementos para la verificación y la refutación de las hipótesis que presenta, y, por tanto, tiene que suministrar los elementos necesarios para su seguimiento público. Este requisito es fundamental.

Puedo pretender demostrar que hay centauros en el Peloponeso, pero tengo que hacer cuatro cosas precisas: a) Presentar pruebas (como se ha dicho, por lo menos un hueso caudal); b) Decir cómo he procedido para hacer el hallazgo; c) Decir cómo habría que proceder para hacer otros; d) Decir aproximadamente qué tipo de hueso (u otro hallazgo) mandaría al cuerno mi hipótesis el día que fuera encontrado. Con lo cual he presentado una hipótesis, pruebas y procedimientos de verificación y de refutación.

Por último, la investigación tiene que se útil a los demás... Naturalmente, la importancia científica es proporcional al grado de indispensabilidad que presenta la contribución.

– Bueno es hablar a los alumnos neófitos de profesor, en *segundo lugar*, de las pretendidas cualidades del investigador. Sin entrar en la polémica estéril de si el investigador nace o se hace, conviene proporcionar a nuestros alumnos algunas pinceladas acerca de ciertos requisitos mínimos necesarios para investigar. Conviene estar convencido de tres cosas al menos: a) que no se necesita poseer unas condiciones especiales o innatas; b) que los posibles temas de estudio no están ni mucho menos agotados ya; y c) que la admiración excesiva por los grandes investigadores puede ser frustrante.

La investigación exige especialización, pero también requiere la integración de conocimientos varios, entre ellos los idiomas. El investigador precisa agilidad a la vez que solidez. Esto se concreta en, al menos, cuatro condiciones: a) minuciosidad, la que conduce a no dejar las cosas hilvanadas o a medio hacer; b) fijeza, enemiga de la monotonía y el cansancio propios de algunas etapas del proceso investigador, aunque no siempre; c) paciencia y perseverancia ante los pequeños fracasos; y d) iniciativa para buscar nuevos enfoques y puntos de vista ante el atasco aparente. El investigador requiere, asimismo, una buena disposición ante los procesos mentales analíticos, sintéticos y valorativos. Y, por último, requiere tres tipos de ayudas: a) un buen maestro, una buena dirección; b) contar con los materiales y medios precisos; y c) un método. Este último constituye el objetivo de nuestra clase.

– En *tercer lugar*, conviene advertir la importancia que tiene elegir de manera adecuada el campo temático de estudio, primero, y sus límites cronológicos, la profundidad y el aspecto concreto, después, sobre todo para el investigador novel o poco avezado. Los trabajos de amplia temática son peligrosos en múltiples sentidos, pues siempre habrá un experto en una faceta de la misma que echará de menos algún matiz. Es conveniente, por lo tanto, limitar el campo de actuación y el periodo cronológico, lo cual redundará en una mayor seguridad, convirtiéndose uno en «experto» en esa materia.

No cabe duda que el tema debe ser elegido por uno mismo, sobre todo si se trabaja en solitario. No obstante, si se está integrado dentro de un equipo (departamento, grupo de trabajo, servicio, etc.), siempre se podrá hacer compatible el deseo personal con alguna de las líneas de trabajo del grupo, lo cual garantizará posibles ayudas o enfoques enriquecedores.

En los primeros trabajos, es de vital importancia contar con el consejo de alguien, lo que significará, sin duda, ahorro de tiempo y de esfuerzos, cuando no el haber tirado por la borda muchos meses de trabajo porque nuestra investigación ya estaba hecha o estaba condenada a la obtención de pobres resultados.

Aparte de estas indicaciones generales, conviene tener presente que, a la hora de elegir un tema de investigación, habrá que tener en cuenta dos tipos de factores –subjetivos, unos y objetivos, otros– resumidos, por ejemplo, por D. Romano. Los *factores subjetivos* fundamentales se basan en la afición, intereses o vocación; en la preparación previa (conocimientos de la materia objeto del trabajo, de las materias auxiliares o colaterales a las que habrá que solicitar ayuda y de los idiomas precisos) y en las miras y previsiones de futuro (tendencia al polifacetismo o a la concentración y especialización temáticas). Los *factores objetivos* esenciales radican en la disponibilidad y accesibilidad a los medios instrumentales y bibliográficos precisos; a la disponibilidad del presupuesto necesario para realizar el trabajo; a las ayudas humanas indispensables, incluido un director o guía; y al tiempo previsto de realización.

Prácticas iniciales

Si se trata de un investigador novel (casi todos nuestros alumnos) o de alguien que va a investigar por vez primera, antes de elegir tema alguno debe realizar algunos trabajos utilizando procesos metodológicos sencillos. Veamos algunos ejemplos.

- Elegir un tema cualquiera de actualidad (de opinión, de humanidades, científico, técnico, etc.) y, tras recoger toda la información que aparezca durante uno o dos meses en los medios informativos, sistematizarla, procurando acudir a fuentes de procedencia y tendencia variadas. Luego, redactar un esquema previo de la casuística detectada y reorganizar y distribuir la información de acuerdo con aquél. Por último, redactar una introducción.
- Escribir un texto de 10/12 páginas. A continuación, volver a redactarlo para que ocupe solamente 5/6.
- Apoyándose en el índice, confeccionar el esquema de una obra ajena y redactar otro similar con una temática parecida.

- Analizar un trabajo ajeno de investigación y señalar en los márgenes (con siglas o con colores) qué tipo de pruebas introduce (documentales, bibliográficas, experimentales, encuestas, datos estadísticos, orales, etc.).
- Analizar una obra ajena sobre un tema y periodo concretos, y tratar de continuarla siguiendo el mismo método.
- Leer el capítulo de una obra que carezca de títulos, párrafos, subtítulos y apartados, es decir, que no esté estructurado. A continuación, redactar los que cree que servirían para hacer más legible el texto.

Por último, mínimamente entrenados, conviene precisar que en todo trabajo científico se destacan cuatro fases claramente diferenciadas: la estratégica, la analítica, la sintético-valorativa y la final.

La fase estratégica

Una vez elegido el tema objeto de investigación, procede hablar a los alumnos de las fases que su elaboración exige, comenzando por la estrategia que vamos a seguir, diseñando un plan de trabajo que, entre otros, debe contemplar al menos cuatro aspectos: conocimiento del estado del tema elegido; redacción del título; redacción del esquema inicial provisional; y redacción de una introducción provisional. Buena parte del éxito final de la investigación se cimenta en esta fase estratégica, aunque en muchas ocasiones es la gran olvidada o, lo que es peor, la gran denostada. Y, sin embargo, el diseño de un buen plan de trabajo puede ahorrar bastante tiempo, muchos bandazos y no pocas energías. Veamos, aunque sea someramente, los cuatro momentos.

– Respecto al *conocimiento del estado del tema elegido*, el primer paso consiste en determinar el *estado de la cuestión* sobre el mismo, es decir, con qué profundidad ha sido ya abordado, si lo ha sido; qué aspectos se han enriquecido más; cuáles han merecido menor atención o han tenido peor fortuna en su tratamiento; cuál es el nivel de calidad; qué lagunas se observan.

Es obligado recopilar una *bibliografía básica* inicial, tanto de resultados obtenidos cuanto de ideas, hipótesis de trabajo, etc. Ello nos conduce a: a) elegir y leer algunas obras generales, sobre todo las ricas en sugerencias; b) revisar 2/3 revistas de la especialidad, procurando sistematizarlas temáticamente (leer todos los artículos por encima y leer pormenorizadamente lo que se estima más importante); c) revisar las monografías existentes; d) revisar las actas de las jornadas, simposia y congresos especializados; e) tras los pasos anteriores, es decir, llevando un mínimo bagaje sobre el tema en cuestión, hablar con los especialistas en la materia; f) por último, se procede a la confección del fiche-

ro bibliográfico, sistematizado y estructurado por temas y subtemas, bien sea con fichas de papel o cartulina, bien utilizando un programa adecuado de ordenador. Aquí está en potencia todo lo que se sabe sobre el tema que va a ser objeto de estudio por el investigador.

Estaremos en condiciones de apuntar las que, de momento, nos parecen *ideas directrices* y básicas, de centrar el tema, de ponerle los primeros límites, lo que implica: redactar el título, redactar el esquema inicial provisional y bosquejar una introducción provisional.

– En contra de la opinión generalizada –que estima que este debe ser el paso último– comenzar por la *redacción del título*, si se hace de manera meditada, es fundamental. Pero esa tarea requiere que se cumplan algunas condiciones. En el título se condensa la esencia del estudio y constituye un auténtico proyecto de trabajo por lo que precisa reunir ciertas condiciones: a) no debe permitir interpretaciones diversas; b) debe acotar el trabajo futuro tanto temática como cronológicamente; c) debe responder a la realidad; d) debe responder a las posibilidades de trabajo. Quizás nuestro título de partida, por razones meramente de mercado, se convierta en su día en el subtítulo, por lo que el inicial aparecerá entre paréntesis o después de dos puntos. Sólo después de finalizado el trabajo habrá que revisarlo y readaptarlo, si preciso fuere.

– En realidad, hay dos maneras de afrontar un trabajo de investigación: con o sin *esquema provisional previo*. Aunque el resultado final prácticamente pueda ser idéntico no sucede lo mismo en el proceso del trabajo investigador.

El esquema inicial provisional surge como consecuencia de un proceso indagador previo –la «indagación» a la que se refiere el DCB–, es decir, se trata de llegar al conocimiento de algo (ese es el objetivo de la investigación), bien discurriendo bien mediante gestiones o preguntas. En realidad, todos los componentes de un esquema inicial provisional de trabajo deberían ir entre signos de interrogación. Al final de la fase analítica, esas interrogaciones habrán quedado o no despejadas.

En contra de lo que suele ser habitual, el trabajo no debe comenzarse sin diseñar su andamiaje. Se trata del *proyecto de obra*, como si de un edificio se tratara y debe tenderse a estructurarlo lo más posible, de manera que incluya el enunciado de los capítulos, párrafos y subpárrafos. Para escalonar este esquema se emplearán (al contrario que en los esquemas destinados al estudio), además de sangrados, números o siglas, todos distintos, sin que se repita ninguno: a) habrá así posibilidad de establecer correlaciones entre el esquema del trabajo y los datos analíticos, que podrán ser ubicados en su sitio desde el principio; b) permitirá la posibilidad de efectuar referencias internas que eliminen las repeticiones o redacciones farragosas; y c) facilitará la cohesión interna entre capítulos.

En la clase, siempre se ha aportado el esquema inicial previo de las dos investigaciones que nos sirven de ejemplo (doña Urraca y fueros del Tajo) para su discusión.

Las ventajas de un esquema inicial provisional de trabajo son múltiples: a) las fichas bibliográficas y analíticas podrán ser estructuradas desde el comienzo, de manera que, en cada una de ellas, conforme se vayan produciendo, se podrá decidir su colocación dentro del trabajo con sólo indicarlo en el ángulo superior derecho, lo cual facilitará su ubicación dentro del fichero analítico; b) dada la gran cantidad de datos que el investigador debe desechar, le ayudará a eliminar los colaterales y superfluos; c) permite desarrollar las ideas de manera graduada y estructurada, aportando claridad al trabajo; d) permite detectar rápidamente y con claridad las lagunas que se van produciendo por falta de datos, lo cual facilita la toma de decisiones; e) permitirá comenzar la redacción del trabajo por cualquier capítulo, sin tener que seguir el orden lógico.

El esquema inicial provisional sólo será remodelado si el proceso analítico así lo obliga y cuando el vaciado de datos analíticos acumulados esté completo, el esquema inicial provisional habrá de convertirse en *guión inicial provisional*: este será el instrumento que permitirá redactar de manera ordenada, como luego se verá.

– Por último, antes de iniciar la fase analítica, conviene redactar un *comentario escrito y global del esquema inicial* para fijar las líneas directrices básicas de lo que se pretende hacer, se consiga o no al final. Si no se logra hacer esta redacción inicial de una introducción provisional, en todo o en parte, es que hay que madurar más el esquema inicial. En realidad, se trata de una especie de recensión de lo que se pretende sea el trabajo final.

La redacción provisional inicial, naturalmente, sufrirá redacciones varias, lo mismo que el esquema. Eso querrá decir que han aparecido ideas y datos nuevos, lo cual significa un enriquecimiento del trabajo. La introducción provisional inicial constituye una promesa de futuro; la final y definitiva, la que aparecerá al comienzo del estudio ya redactado, será una recensión de las ideas concretas y ordenadas.

La fase analítica

A estas alturas, el investigador conoce sus limitaciones y cuánto se sabe del tema que va a abordar. Se adentra ahora en la segunda fase del estudio, la analítica, que requiere la recogida de datos. Para ello tiene que prever al menos tres cosas: dónde están esos datos, qué valor tienen y cómo sistematizarlos, es decir, qué método va a seguir.

– El investigador en Ciencias Sociales tiene que asegurarse de que dispondrá de los instrumentos que le permitirán obtener datos para efectuar su trabajo. Esos instrumentos son fundamentalmente las *fuentes*, aunque en ocasiones pueda servirse también de trabajos ya publicados por otros. En definitiva, tiene que buscar esos datos para analizarlos.

Las fuentes son multiformes y pueden ser contemporáneas o no al periodo cronológico que se pretende estudiar, lo que nos permite realizar una primera clasificación: *fuentes históricas* y *fuentes historiográficas*. Se consideran históricas las contemporáneas al hecho estudiado; las historiográficas son las interpretaciones posteriores, en las que tiene mucho que ver la ideología del historiador.

En la misma dirección anterior, las fuentes se han venido dividiendo tradicionalmente en dos grupos: primarias y secundarias. Las *fuentes primarias* (también denominadas directas) son aquellas que no han sido interpretadas todavía por nadie o que, si ya lo han sido, esta interpretación no se ha efectuado –en su intención o en su amplitud– de acuerdo con el criterio que interesa al investigador; las *fuentes secundarias* (llamadas, asimismo, indirectas) son las que nos han sido transmitidas a través de intermediario o tercera persona y, por lo tanto, tienen otro valor que las primarias, pues han podido verse afectadas. No es lo mismo trabajar con una vasija o un pergamino originales que con las descripciones de cualquiera de ellos realizadas por tercera persona. Es obvio que son preferibles las fuentes primarias a las secundarias, pero, en muchas ocasiones, la carencia de las directas debe ser suplida con las indirectas. En todo caso, el lector último del estudio debe saberlo.

Ya sean de una u otra naturaleza, las fuentes pueden ser de varios tipos: escritas, orales o materiales. Las *fuentes escritas* nos han llegado en forma manuscrita o impresa, pero no por ello son las más importantes necesariamente. Por un lado, muchas se han perdido dada la endeblez del soporte; por otra parte, son instrumentos que no están al alcance de toda la población en su factura, sino solamente de los estratos sociales privilegiados. Esos escritos pueden ser multiformes y muy abundantes, pero dada su parcialidad deben ser complementados con otros tipos de fuentes si existen, como las orales y materiales. Las *fuentes orales* –aunque muchas acaban siendo impresas– son las transmitidas mediante la palabra, y suelen ser vehículo de expresión de los estratos sociales populares o de los acontecimientos de poca importancia. Forman parte de este atractivo mundo las canciones de todo tipo, refranes, entrevistas, encuestas, rumores, leyendas, tradiciones, cuentos, consignas, etc. Su valor, cuando constituyen la única fuente de inspiración, suele ser relativo, de ahí que casi siempre tienen carácter complementario de las escritas e incluso de las materiales. Las *fuentes materiales* –que se nos presentan en formas variadísimas– son todos los objetos e instrumentos creados por el hombre (excepto los

escritos): edificios de índole diversa, muebles, vestidos, armas, utensilios, esculturas, etc. Como muchas de ellas se encuentran en yacimientos arrumbados, el reconstructor del pasado debe apoyarse en la arqueología. Y, por otro lado, acudir a los museos, lugares en los que están depositados buena parte de estos objetos e instrumentos.

En los casos que nos sirven para enseñar el método en el aula, se trata de la revista infantil 'Pulgarcito' y de varios fueros de la línea del Tajo (Brihuega, Cáceres, Coria, Escalona, Guadalajara, Ocaña, Toledo, Uclés y Zorita).

– En resumen, el reconstructor de la historia debe identificar, recopilar y analizar datos proporcionados por las fuentes históricas, primer paso del proceso investigador. No obstante, en ocasiones, la carencia de fuentes históricas para cubrir aspectos parciales de la investigación obliga al historiador a acudir a *fuentes historiográficas*, es decir, a interpretaciones de otros efectuadas en épocas posteriores al acontecimiento. El lector del estudio deberá saber qué tipo de fuente se ha utilizado en cada caso, lo que nos conduce a un momento importante del proceso investigador: la valoración de las fuentes.

Muy pocos son los temas sobre los que no se ha escrito nada con anterioridad. Si así fuera, el historiador sólo podrá valerse de las fuentes, que todavía adquieren ahora mayor relevancia. Aparte de la bibliografía genérica o más o menos tangencial para ubicar el tema de estudio, el investigador debe analizar e indicar aquellos trabajos ya públicos de los que se servirá, asimismo, para tomar información para su análisis o apoyos para sus hipótesis y tesis. Se trata de la bibliografía específica.

– Ha llegado el momento de *valorar las fuentes y la bibliografía* específica sobre el tema objeto de estudio. No todas las fuentes, sean históricas o historiográficas, tienen el mismo valor, de modo que vincularán, asimismo, el valor del fruto final que se obtenga de su utilización. Así es que el investigador deberá someter todas las fuentes a crítica y presentar el resultado al lector para que éste pueda determinar la validez de los asertos basados en ellas. Esa crítica –sobre todo la textual– abarca dos facetas: externa e interna.

Con varios ejemplos, se daban a los alumnos nociones básicas de *crítica externa* (también llamada de autenticidad) que requiere una sólida formación científica del investigador y puede ser de «restitución» y «de procedencia». Se llama de «restitución» cuando se pretende la fijación de un texto o la restauración de un objeto que nos han llegado incompletos o defectuosos; y «de procedencia» cuando se trata de determinar la datación (por la lengua, el tipo de letra, las filigranas del papel, signos de validación, la estratigrafía, etc.), el lugar de redacción de un texto o de elaboración de un objeto; quién es su autor; en qué forma nos ha llegado (si es copia u original, auténtico o falso, etc); y por qué vías nos ha llegado.

Asimismo, se proporcionaban ejemplos de *crítica interna*, que obliga al investigador a someter a la fuente a verificaciones objetivas para establecer el grado de credibilidad de una fuente en función de su autor y las circunstancias, lo cual requiere, al menos, cinco pasos: Procede determinar sucesivamente el «grado de sinceridad» del autor; el «grado de exactitud», el «grado de autenticidad», los matices de «interpretación» y el «grado de competencia» de la fuente en función de su autor, es decir, tratar de aclarar cómo pudo conocer el autor el hecho que relata. Determinar el «grado de credibilidad» de un autor y su obra puede ser dificultoso, puesto que requiere amplios conocimientos del momento histórico recogido en el texto, de sus posibles enfoques, de sus múltiples puntos de vista, de la bibliografía adecuada y del estado de la cuestión. Pero es preciso analizar todo ello para conocer el alcance de las fuentes utilizadas y, en función de ellas, el valor de su aportación. No es lo mismo que las diez fuentes básicas utilizadas para un estudio sean sinceras, exactas y auténticas o que sólo lo sean cinco de las diez. Lo cierto es que en la parte inicial del estudio, el investigador deberá relacionar de manera sistematizada las fuentes utilizadas y expondrá su valoración para público conocimiento.

– Tras relacionar y valorar las distintas fuentes utilizadas, el investigador deberá hacer lo mismo respecto a la bibliografía específica de la que se va a servir. Aparte de aspectos menos relevantes, como puedan ser los límites cronológicos y el ámbito geográfico de cada trabajo, debe profundizar en otros más esenciales: a) cuál es la tesis de cada obra y si estima que ha sido confirmada; b) qué metodología de trabajo ha seguido, ya sea tradicional o innovadora; c) cuál es la índole del trabajo, distinguiendo entre catálogos, colecciones documentales, ediciones críticas, investigación, encuestas, obra de síntesis, etc.; y d) qué apoyaturas presenta: apéndices (documentos inéditos o no, textos, mapas, fotografías, encuestas, tablas, estadísticas, etc.); relación bibliográfica (selectiva o exhaustiva, estructurada o alfabética, comentada o no, etc.); índices (analítico, antroponímico, toponímico, de materias); calidad de las notas. El lector tiene en estos momentos una idea, aunque filtrada, sin duda, del valor otorgado a cada foco de información, ya sea fuente ya sea bibliografía.

En los casos de los temas que nos sirven de ejemplo (doña Urraca y los fueros del Tajo) la bibliografía específica es mínima y se puede trabajar en clase con ella.

– A estas alturas del estudio, el investigador (que va a trabajar sobre un tema bien delimitado por el título) dispone de un andamiaje (el esquema inicial provisional), de la bibliografía general (de la que habrá realizado un fichero), y de las fuentes y bibliografía específica (ambas debidamente valoradas). Ahora debe decidir la metodología a seguir para *recoger y sistematizar* los *datos* para su análisis, pues no sólo basta con leer, hay también que anotar.

Muchos trabajos requieren la utilización de *fichas de datos*, ya sean temáticas ya de citas. La cantidad y la calidad de estas fichas van a determinar la calidad del trabajo final y deben ser redactadas meticulosamente.

En cada ficha de datos de papel u ordenador únicamente debe anotarse un dato por insignificante que parezca si su contenido interesa de acuerdo con el esquema inicial provisional. En ocasiones, de una misma información deben redactarse varias fichas, puesto que su contenido puede interesar en varios sentidos. Es muy fácil poner ejemplos en el aula, como la reseña de este documento: *Pedro II, rey de Aragón, da Ozenda de Lizana, priora del monasterio de Sigena, una viña en Candasnós, en junio de 1205*. (AHPH, Armario de Sigena, legajo 12, doc. 7).

Con toda seguridad, el investigador habrá previsto en su esquema inicial provisional enterarse de: quién se relaciona con el cenobio (realeza, iglesia, nobleza, donados, judíos, moros, etc.); quién actúa en nombre del monasterio (priora –con sus distintos nombres–, subpriora, preceptor, etc.); qué bienes son afectados (campos, casas, linajes, salinas, pozos, etc.); qué tipo de relación contractual se establece (donación, venta, permuta, préstamo, etc.); dónde se ubican esos bienes (localidad -villa de señorío, ciudad, aldea- y partida); cuándo ocurre el hecho; en qué fuente y el lugar en la que ésta se encuentra. Si ha realizado esquema inicial provisional, cada ficha se podrá guardar sistemáticamente en un lugar concreto.

Para trabajar en el aula, es muy fácil hacerlo con los fueros; con el personaje de ficción, hay que ‘inventarse’ un método. En nuestro caso, para poder expresar y garantizar dónde se halla ubicado cada dato analítico extraído de la fuente, tras ordenar las «historietas» por orden cronológico de aparición, procede hacer lo siguiente: 1º) En la parte superior izquierda, numerar correlativamente cada historieta con numeración romana: I, XII, XL, XCI, etc., sin repetir ningún número; 2º) En el margen izquierdo, numerar con guarismos árabigos, cada una de las filas de viñetas, generalmente seis: 1, 2, 3, 4, 5, y 6; 3º) Dentro de cada fila, poner letras (a, b, c, d) a cada viñeta o recuadro. En cada ficha de datos realizada, se hará mención (en la parte superior derecha) de dónde se ha tomado el dato sin correr el riesgo de error o confusión: I,3c / XXII,4a / XCVI,b1, etc. Trabajando de esta manera no podrá darse ningún número repetido, de forma que ante cualquier duda el lector podría acudir sin entorpecimiento alguno al lugar exacto de la fuente citada. En una investigación convencional, estas anotaciones se convertirían casi con seguridad en notas a pie de página.

– Si las anotaciones son tomadas de otros autores, pueden interesar meros datos para el análisis (como si de fuentes se tratara) o citas (fragmentos de un texto). En el primer caso, el procedimiento a seguir es similar al de la toma de datos de las fuentes, como ya se ha visto; en el segundo supuesto, esas citas deben ser tomadas de manera conveniente. En efecto, cada *ficha de citas* debe hacerse en papeleta aparte, encabezada por la signatura que le corresponda de acuerdo con el esquema inicial provisional. Además, debe garantizarse: a) exactitud en la transcripción del texto tomado, de modo que, si se toma al pie de la letra, irá entre comillas, y sin ellas si se trata de una redacción no textual; b)

brevedad en la acotación efectuada. Es preferible redactar más de una ficha si existen matices y, si el texto fuera muy largo, habrá que pensar en adjuntarlo en el correspondiente apéndice; c) minuciosidad a la hora de indicar la fuente (autor, obra y página); d) si se añade algo a la cita de otra persona, ese añadido irá entre paréntesis cuadrado []; si se salta parte del texto, debe indicarse con tres puntos entre paréntesis redondo (...).

Conviene recordar que si se trabaja con esquema inicial provisional, es imprescindible que tanto cada ficha de datos como cada ficha de citas vaya encabezada, en la parte superior derecha, con el número de aquél que le corresponda.

En otras ocasiones, depende del tipo de fuente, el investigador puede valerse de *fichas-plantilla* más globalizadoras, previamente diseñadas y adecuadas a sus necesidades, porque conoce la metodología que conviene a esa fuente. Si ese tipo de fuente ha dado frutos concretos es muy fácil localizarlas; si no es así, se pueden hallar en cualquier manual de metodología o en las diez Actas de «Metodología de la investigación sobre fuentes aragonesas», donde se pueden hallar decenas de ellas.

En el aula, se mostraban ahora diversas fichas-plantilla como ejemplo: para estudios demográficos (de bautismos); para el estudio de la propiedad de la tierra (de propietarios y de partidas); para estudios gremiales o para indagar los precios de los productos agrarios.

La fase sintetizadora y valorativa

– En la fase analítica, se habrán reunido multitud de datos, todavía inconexos y sin sentido, bien con fichas de datos bien con fichas plantilla. Sería muy difícil comenzar la redacción del trabajo, de modo que ahora se requiere pasar a un proceso concentrador de datos, es decir, tendremos que llevar a cabo un proceso de síntesis.

Si hemos trabajado con *fichas de datos*, deberemos reunir todas aquellas que tratan de un mismo asunto o matiz: todas las «donaciones», las «viñas», las de Pedro II, las de Candanos, etc. Asimismo, reuniremos todos los datos recogidos sobre la salud de doña Urraca, o sobre sus estudios, sus amistades, sus exabruptos y frases hechas... Todo cuanto tiene que ver con la organización de la hueste, del fonsado, de la cavalgada o del apellido en torno a los fueros del Tajo... Se trata de un proceso lento y minucioso, ahora aliviado con programas informáticos si se ha contado con alguno de ellos desde el principio. Si se ha trabajado con *fichas plantilla*, se impondrá con toda seguridad la cumplimentación de otras nuevas de carácter concentrador.

Este proceso sintetizador y concentrador de datos nos conduce poco a poco a la confección de diversos cuadros estadísticos e incluso de gráficas de todo

tipo que nos permitirán ver relaciones y comparaciones internas antes insospechadas, así como relacionar y comparar nuestros propios datos con otros datos similares de trabajos ajenos.

Los ejemplos teóricos para explicar el proceso son abundantísimos pues los propios libros de texto de los alumnos están plagados de gráficas, cuadros estadísticos, círculos divididos o ‘quesitos’, diagramas de columnas, gráficas lineales simples, múltiples y compuestas, histogramas, estrellas de sectores o ‘margaritas’, bandas semicirculares, bloques de tacos, etc. Todos son ejemplos interesantes para hacer ver que su propio libro de texto recoge.

En nuestro caso, antes de efectuar los propios sobre doña Urraca o los fuegos del Tajo, se presentaban diagramas de población o cuadros estadísticos sobre la propiedad de la tierra tomados de otras investigaciones.

– Pero con sintetizar no es suficiente. Para que el trabajo llegue a alcanzar la categoría de «investigación», el autor deberá emitir *juicios de valor* en función tanto de evidencias internas, de las que habrá ido dotándose en el transcurso del proceso indagador y analítico-sintético, como de criterios externos mantenidos por otros autores.

Las hipótesis y las conjeturas iniciales tienen que quedar resueltas ahora. Es el momento de valorar si en nuestro esquema inicial provisional se han producido lagunas o si, por el contrario, la riqueza de matices nos obliga a ampliar el esquema inicial provisional, con un cuarto nivel de concreción, para transformarlo en guión, instrumento imprescindible para pasar a redactar el trabajo.

El paso del esquema inicial provisional al guión definitivo es imprescindible antes de comenzar a redactar. Ahora, por ejemplo, lo que en el esquema inicial nos aparecía como 1.4 («estado físico»), por el hecho de haber acumulado en él muchas fichas con matices nos conducirá a un cuarto nivel: 1.4.1. («salud»); 1.4.2. («actividad deportiva»); 1.4.3. («dieta alimenticia»), etc. Ello quiere decir que el esquema inicial provisional se nos ha enriquecido lo que es probable que nos suceda igual en otros casos, hasta llegar al «guión definitivo».

Ordenadas las fichas de acuerdo con el «guión» que acaba de nacer, se procederá a las *sucesivas redacciones* del trabajo, pues, sin duda alguna, se necesitará más de una. Para la primera redacción se requieren al menos, tres cosas: a) se basa fundamentalmente en el contenido, pues las cuestiones de estilo quedarán para una segunda o sucesivas redacciones; b) se redactan a la vez texto y notas, aunque éstas, de momento, irán a continuación, integradas en el texto entre paréntesis cuadrados; c) se preparan los materiales, si los hubiere, que habrán de constituir el o los apéndices. En la segunda redacción, se procede a pulir el estilo, eliminar las redundancias, reubicar con lógica el discurso y se sacarán las notas que irán a pie de página.

Siempre se ha presentado una redacción inicial de la investigación de doña Urraca y, si el tiempo lo permitía, una redacción final sobre los fueros.

La fase final

Llegado este momento, una vez marcados y realizados todos los pasos del proceso investigador (estrategia, análisis, síntesis y valoración interna), resta todavía completar el estudio con una *fase final* integrada por cinco elementos esenciales: el título definitivo, el índice, los apéndices necesarios (incluido el bibliográfico), la conclusión general y la introducción general.

Respecto al *título*, es el momento de decidir si se mantiene o no el inicial o, por el contrario, si debe ser modificado en función de los matices y datos no previstos en el inicio del trabajo.

A la vista del proceso seguido durante la exposición y trabajo, se consideraba si el título inicial era el adecuado.

El *índice* se acomodará en todo al guión definitivo, con los mismos títulos, subtítulos, párrafos y subpárrafos y será colocado preferentemente al comienzo del trabajo escrito.

Se confeccionaba o se analizaba, según las circunstancias, el índice que figuraría al comienzo del trabajo para su presentación y publicación.

Los *apéndices* pueden comenzar por la bibliografía específica, organizada de manera estructurada; es el momento de incluir documentos imprescindibles para seguir el discurso del trabajo: textos, fotografías, planos, mapas, etc. Irán colocados al final del estudio.

Se discutía sobre qué documentos constituirían el apéndice.

La *conclusión* comporta el reagrupamiento de las partes esenciales del estudio, si es posible siguiendo su estructura formal; el resumen de sus ideas básicas; el compendio de las tesis e hipótesis mantenidas y sus logros; y la condensación de las lagunas que restan por colmar.

Se bosquejaba una conclusión con la intervención de todos.

Por último, es imprescindible redactar la *introducción*: en qué estadio se encontraba el tema objeto de estudio en el momento de iniciar nuestro trabajo; cómo se ha trabajado, haciendo referencia a la metodología utilizada; qué clase de fuentes se han utilizado...

Se proporcionaba una introducción redactada previamente que era analizada por todos.

Podemos asegurar que el método funciona. Por eso llega como contribución a esta mesa redonda.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y SU PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES ALGUNAS IDEAS PARA EL DEBATE

MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Tras casi dos décadas de vigencia de los programas de doctorado de los departamentos universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, parece momento oportuno para reflexionar sobre el caudal, carácter y metodología de la producción científica generada en este campo del conocimiento. En sintonía con ello, nos ha parecido interesante, sobretodo, evaluar la repercusión que el carácter interdisciplinar de los conocimientos sociales en el currículum de la Educación Obligatoria ha tenido sobre las investigaciones de enseñanza de la historia. Partimos de la *suposición*, de que la falta de una referencia explícita a la ciencia histórica en el currículo, ha nublado el interés por la investigación sobre la enseñanza de los contenidos históricos¹.

No se trata aquí de debatir si el currículo obligatorio debe tener un carácter interdisciplinar (conocimiento del medio, ciencias sociales) o si esta opción, como defienden algunos autores desde hace años, ha mermado las enormes potencialidades que encierra la enseñanza de la historia en la edad escolar (Valdeón, 1988). Nuestro propósito es, simplemente, reflexionar sobre si la perspectiva integradora, presente en la enseñanza española desde la Reforma Villar Palasí (y acrecentada en Primaria con la LOGSE), ha podido influir en una dispersión e indefinición a la hora de centrar la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia.

LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL ÁREA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

Con el fin de conseguir nuestro objetivo hemos tratado de inventariar las investigaciones didácticas realizadas en los últimos años. Para ello nos hemos

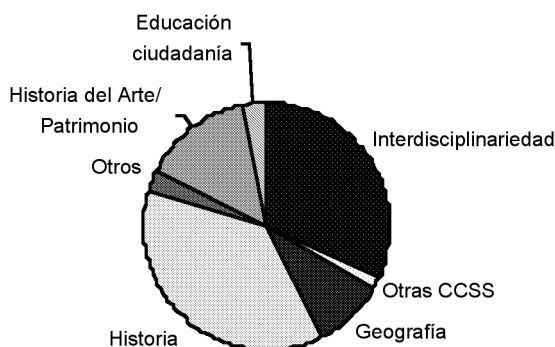
¹ En este artículo se recoge por escrito las ideas, ampliadas y actualizadas, que expuse en el Seminario Internacional *Taula d'Historia* celebrado en Barcelona en julio de 2007.

servido de los trabajos contenidos en el principal órgano de difusión científica de nuestro área: la revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, ya con ocho años de andadura; y también de las tesis doctorales leídas en ese mismo periodo y reseñadas en la propia revista, más otras tantas de las que hemos podido tener conocimiento a través de diferentes bases de datos (TESEO, TDX, TDR, Dialnet, Proyecto Clío,...).

Hemos sistematizado estas investigaciones teniendo en cuenta tanto su campo temático (geografía, historia, historia del arte, estudios interdisciplinares...), como el contexto en el que se centran (primaria, secundaria, formación inicial de maestros...). Y, a pesar de que toda clasificación es artificiosa y por tanto controvertible, y que probablemente no hayamos podido acceder a la totalidad de los datos, podemos deducir a partir de ellos interesantes, pero también preocupantes, informaciones.

Gráfico 1.

Distribución por campos científicos de la producción investigadora de Didáctica de las Ciencias Sociales en los últimos ocho años.



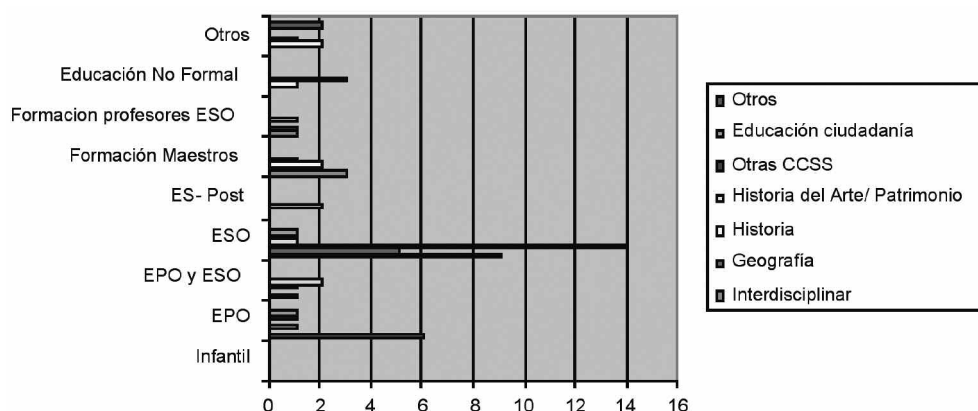
A nivel global (gráfico 1), y a diferencia de lo que suponíamos, no parece que la interdisciplinariedad curricular haya constituido un serio obstáculo para la investigación en cuestiones referidas a la enseñanza de la historia, ya que éstas son ligeramente más numerosas que las realizadas desde una perspectiva integradora y sobrepasan con creces a las realizadas desde otros campos temáticos referenciales como la geografía, el patrimonio, o la educación para la ciudadanía. Probablemente el volumen de investigaciones sobre didáctica de la historia se hubiera incrementado con una vinculación curricular más nítida a la ciencia referencial, pero eso es sólo una apreciación no comprobable, siendo lo

único cierto que en la investigación sobre enseñanza de las ciencias sociales la didáctica de la historia tiene el mayor volumen de producción. Por tanto, en el conjunto de la actividad investigadora no podemos apreciar que los estudios interdisciplinarios dominen el panorama científico, entorpeciendo la investigación específica sobre la enseñanza de la historia.

Pero centrémonos ahora, diferenciadamente, en los contextos educativos en los que se desarrollan las investigaciones (gráfico 2).

Gráfico 2.

Distribución de las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales por campos científicos y contextos educativos.



INFANCIA, HISTORIA E INVESTIGACIÓN

En primer lugar hemos de reseñar la ausencia casi total de investigaciones y tesis doctorales centradas en la *Educación Infantil*, no sólo en cuestiones concernientes a la historia, sino también en aspectos interdisciplinarios. ¿Cuáles son las causas que explican este desolador panorama en la investigación de los aprendizajes sociales e históricos? Es cierto que la falta de tradición investigadora en el colectivo de maestros, con unos estudios con nivel de diplomatura que impide el acceso directo al doctorado, es una de las variables que pueden explicarlo. Pero el asunto obviamente es mucho más complejo y afecta de lleno, creemos, a la función que la Didáctica de las Ciencias Sociales juega en la formación del profesorado de los niños de 3 a 6 años. ¿No será que esta laguna investigadora refleja una falta de credibilidad en el papel que nuestra área juega en la educación de los niños pequeños? ¿No será que subrepticamente consideramos esta etapa de menor nivel, en relación directa con el menor caudal de conocimientos a trans-

mitir? ¿No será que realmente no tenemos nada que hacer o decir en ella, como pareció entender el propio MEC cuando en febrero de 2006 elaboró las fichas técnicas en las que se definía el perfil profesional del maestro de infantil, y que ya comentamos en otro lugar? (Sánchez Agustí, 2006). Parece urgente una reflexión profunda sobre la finalidad de las ciencias sociales en la educación infantil y, dentro de ella, sobre el papel que los contenidos históricos deben tener.

Por otro lado, los umbrales de producción científica en relación con la *Educación Primaria* son también muy bajos, aunque ciertamente hay una mejora con respecto a la etapa anterior. Entre la escasa decena de trabajos existentes, sólo uno se interesa por la problemática suscitada en los aprendizajes históricos, en tanto que otros dos (extranjeros ambos), toman en consideración elementos de Primaria (libros de texto, ideas de los alumnos...) junto con otros momentos de los aprendizajes estudiantiles. El resto son estudios interdisciplinares o que abordan conjuntamente cuestiones relativas a la geografía y la historia.

Esta es una situación realmente preocupante puesto que podemos afirmar, que la investigación sobre la enseñanza de la historia antes de la adolescencia es prácticamente inexistente en España. De tal manera que aplicamos sin discusión científica proyectos curriculares que solo apuestan por la historia familiar y local como único método posible en edades tempranas, siguiendo tradicionales ideas educativas y convirtiendo en *dogma*, como afirma Bunge (1985: 54), una teoría científica al dejar de corregirse a sí misma. Hoy muchos piensan que la historia puede tener tratamientos menos reductores en estos niveles (Pluckrose, 1994; Cooper, 2002; Levstik, 2005), pero en nuestro país no estamos en disposición de poder ofrecer datos que lo avalen. También desconocemos las posibilidades que ofrece la inteligencia emocional de nuestros niños en la comprensión de los tiempos pasados, e ignoramos las mudanzas en los métodos de enseñar que las TIC producen o deben producir en la aprehensión del tiempo histórico. Y éstos son sólo algunos ejemplos de las muchas cuestiones que podríamos y deberíamos debatir a tenor de los resultados de la investigación didáctica... si ésta no fuera prácticamente inexistente.

Y es que no cabe duda de que la investigación sobre enseñanza de la historia en la etapa de 6 a 12 años se ha visto nublada por el carácter integrador del currículo. La ausencia de un espacio disciplinar más claro (geografía e historia) ha propiciado un oscurecimiento de la potencialidad educativa de esta última, y en consecuencia una falta de interés hacia los procesos de transmisión de estos contenidos. Como se ha señalado (Trepát, 1998: 50), la discontinuidad en la programación de esta materia en el conocimiento del medio de Primaria dificulta un aprendizaje eficaz de los mismos y difumina la importancia de estos saberes. Por tanto, es preciso, más si cabe que en Educación Infantil, un debate serio y riguroso sobre qué, cómo, cuándo y de qué manera enseñar historia

en Educación Primaria a la luz de los resultados de trabajos científicos, así como una profunda reflexión sobre la capacitación en historia y su didáctica de los aprendices de maestro.

LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: CAMPO PRIORITARIO DE INVESTIGACIÓN

Con respecto a la Enseñanza Secundaria Obligatoria los datos obtenidos nos indican que el grueso de las investigaciones de Didáctica de las Ciencias Sociales de estos últimos ocho años se proyecta sobre esta etapa, corroborando una tendencia puesta de relieve ya en el año 2002 (Prats, 2002a). Las cifras nos muestran también que, dentro de éstas, las que analizan problemas específicos de la enseñanza de la historia son mayoritarias. Así, las percepciones de los profesores sobre la historia, su modo de enseñarla, las conceptualizaciones históricas del alumnado, el análisis de los materiales curriculares que se emplean... han dado lugar a un buen número de tesis doctorales y proyectos de investigación.

Estas investigaciones están realizadas en su mayoría por profesores de Secundaria en ejercicio, un colectivo históricamente vinculado a la Universidad y a la tradición científica. Se ha hablado mucho de la falta de interés de los profesores de Enseñanza Media por investigar en la problemática específica de su trabajo. En 2002, de 380 profesores de secundaria vinculados a departamentos universitarios, sólo 30 estaban en áreas relacionadas con la Educación (González Gallego, 2002: 30). Unos datos que reflejan a la perfección la escasa consideración de la investigación educativa entre el propio colectivo docente. En el caso concreto de la Historia es probable que se doctoren más profesores en las diferentes especialidades de la ciencia que en su didáctica pero, así y todo, hemos de reconocer que el panorama científico resulta mucho más halagüeño que en las etapas anteriores, gracias al interés mostrado por este colectivo. Esta circunstancia, creemos, puede ser incrementada a partir de ahora con la implantación del Máster de Formación del Profesorado.

Y es que la escasa «visibilidad» que los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales tienen en la actualidad en las facultades de Historia, podrá ser superada con la inclusión de la didáctica específica en este nuevo título. Ello, unido a la conversión de Magisterio en un grado que abra a los maestros el camino hacia los estudios de postgrado, posibilitará a los Departamentos didácticos y a su profesorado superar la terrible paradoja en la que vivimos: formamos docentes de unas etapas en las que no investigamos, e investigamos en una etapa en la que hasta ahora, con raras excepciones, no formamos. Si el objetivo de la Universidad es la retroalimentación constante entre la docencia y la actualización científica, los engranajes de la maquinaria universitaria en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales están fallando.

Pero, volviendo al inicio de la cuestión, en lo que se refiere a la enseñanza secundaria, y con los datos manejados, no parece desprenderse que la interdisciplinariedad curricular del área de ciencias sociales haya estimulado las investigaciones de este carácter en detrimento de las específicas de historia. Más bien parece colegirse que la formación universitaria recibida por los investigadores les hace percibirse como profesores y conocedores de una materia concreta, la historia, y esto pesa más que el planteamiento educativo de ciencias sociales. ¿O quizá es que el currículo es falsamente integrador y es percibido como adiciones simples, o yuxtaposiciones?, pero... ese sería otro debate.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ¿UNA CIENCIA ESTRATÉGICA?

Finalmente, para cerrar estas líneas, merece la pena que nos detengamos aunque sea brevemente, en realizar algunas consideraciones sobre el carácter de la producción científica realizada.

Como es sabido, en todo campo de conocimiento se producen dos grandes tipos de procesos científicos en función de su intencionalidad. Por un lado están aquellos que se ocupan de conocer con la mayor precisión posible algún aspecto del mundo físico, biológico o social; y por otro, los que se encaminan a solucionar o mejorar algún problema práctico en cualquiera de las múltiples facetas de la vida y del mundo. Los primeros forman parte de la ciencia básica o fundamental, orientada por el afán de conocer, sin que necesariamente de sus conclusiones se derive, al menos a corto plazo, un beneficio práctico. Los segundos constituyen la ciencia aplicada encaminada a resolver situaciones, para lo cual generalmente se requiere de la creación de un producto de contenido utilitario, lo que entonces nos lleva a hablar de «ciencia tecnológica» (Primo Yúfera, 1994: 18).

Pero en las últimas décadas a las dos tipologías tradicionales se ha añadido una tercera: la investigación estratégica, entendiéndose como tal «aquella investigación de carácter fundamental o básico cuyos resultados pueden ser necesarios para resolver en lo sucesivo problemas prácticos» (Dixon, 1990: 37). Hoy en día la informática, la microelectrónica, la genética... son identificados como campos preferenciales para una investigación *estratégica* o *básica dirigida* porque se encaminan a aportar conocimientos trascendentales para, en un futuro, producir grandes beneficios a los seres humanos.

En el caso de la Didáctica de la Historia hemos podido comprobar que son muy escasas las investigaciones prácticas, centradas en el estudio del desarrollo del currículum. Por el contrario, la mayoría de los trabajos realizados se han dirigido a conocer y analizar aspectos de la realidad escolar a través de lo que percibe, sabe o piensa el alumnado, y/o lo que opinan y sienten los profesos-

res sobre su quehacer profesional. Se basan en técnicas de encuesta, y para la obtención de información utilizan el cuestionario, complementado en ocasiones con entrevistas. A éstos se unen un grupo numeroso de estudios que analizan los libros de texto y algunos pocos que bucean en la enseñanza de la historia en el pasado.

Este predominio de la investigación básica sobre la aplicada nos permite definir, quizá con cierta dosis de osadía, a la Didáctica de la Historia como un campo científico de *carácter estratégico*, productor de valiosísimas informaciones que, en un plazo más o menos cercano, han de servir para resolver problemas concretos. Además evidencia la coyuntura por la que atraviesa nuestra ciencia didáctica: la de la elaboración de un corpus científico a partir de la experiencia reflexiva acumulada en años por el profesorado (Prats, 2002b). Y es que, como ha sucedido en otros muchos campos del conocimiento, en la Didáctica de la Historia una tecnología sofisticada ha precedido al nacimiento de la teoría científica. De igual manera que los cazadores prehistóricos calibraban el peso y la largura necesaria de sus jabalinas, miles de años antes de que se elaboraran los principios cinemáticos y dinámicos que explican la trayectoria de sus órbitas, la enseñanza de la historia como método empírico basado en «el ensayo y error», se remonta a tiempos atrás, pero sólo en la contemporaneidad, y con grandes esfuerzos, se está procediendo a su construcción científica.

Ahora bien, si como acertadamente se ha dicho, la Didáctica de la Historia, al igual que el resto de didácticas específicas, constituye un saber científico de carácter tecnológico (Prats, 1997: 11), la voluntad de intervención, aplicación y evaluación de modelos y productos debe constituir una línea prioritaria en la investigación de Didáctica de la Historia, y por extensión de las Ciencias Sociales. A nuestro juicio, esto es lo que produciría un avance de mayor profundidad y más claro reconocimiento en la comunidad científica.

Debemos reflexionar, pues, sobre esta circunstancia y definir cómo ha de ser esta investigación aplicada. Hay que trazar sus caminos y perfilar sus métodos. Si el modelo de la investigación-acción es considerado insuficiente, o no válido, (González Gallego, 2002: 32; Prats, 2002b: 85), debemos definir otros modelos y especificar sus características, sus muestras y sus instrumentos. ¿A cuántos, de qué manera, con qué herramientas, durante cuánto tiempo... tenemos que aplicar un mediador didáctico o un nuevo modelo de actuación para producir conocimiento científico? ¿Cómo proceder para que las interesantes experiencias docentes, que sin duda se llevan a cabo en el aula y fuera de ella, trasciendan el marco de la innovación educativa para convertirse en aportaciones científicas?

En definitiva, debe favorecerse y fomentarse la investigación aplicada. Deben concederse todo tipo de apoyos para que las dificultades metodológicas, financieras, administrativas y de cualquier otra índole, que acechan a este tipo

de estudios, puedan ser superadas. Si es posible, ciertamente, que un país pueda desarrollarse tecnológicamente apropiándose de los conocimientos de la ciencia básica de otros (así lo hizo Japón en el siglo XX y en el XXI China parece seguir el mismo camino), no es factible la innovación ni el desarrollo social sin la ciencia aplicada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUNGE, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- DIXON, B. (1990). *La investigación científica*. Barcelona: Grijalbo.
- GONZALEZ GALLEGO, I (2002). «Las Didácticas de Área: un reciente campo científico», en GONZÁLEZ GALLEGO, I (coord.) Monográfico: Didácticas Específicas. *Revista de Educación*, nº 328, pp. 11-34.
- LEVSTIK, L. S. y BARTON, K (2005). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New Jersey: LEA.
- PRATS, J. (1997). «La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales», en AUPDCS *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada Editora, pp. 9-26.
- (2002a). «La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: estado de la cuestión», en GONZÁLEZ GALLEGO, I (coord.). Monográfico: Didácticas Específicas. *Revista de Educación*, nº 328, pp. 81-96.
- (2002b). «Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales», en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, nº 1, pp. 81-90.
- PLUCKROSE (1994). *La enseñanza de la historia*. Madrid: Morata.
- PRIMO YÚFERA, E. (1994). *Introducción a la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Alianza Universidad.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2006). «El Espacio Europeo de Educación Superior: retos e interrogantes en la formación de Maestros», en GÓMEZ, E. y NUÑEZ, P. *Formar para investigar. Investigar para formar*. Málaga: AUPDCS, pp. 287-302.
- TREPAT, C. (1998). «El tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales», en TREPAT, C., y COMES, P. *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.
- VALDEÓN, J. (1988). *En defensa de la Historia*. Valladolid: Ámbito.

LA INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

CARIDAD HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

INTRODUCCIÓN

La preparación para la investigación de los profesores de Educación Infantil y Primaria ha sido bastante escasa en su formación inicial. En cambio, en los nuevos planes, fruto de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se contempla vinculada a la innovación en educación.

Entiendo esta vinculación entre investigación e innovación como una necesidad para el cambio con el fin de mejorar la calidad de la educación. Pero creo que esta relación entre investigación e innovación no se limita solamente a la formación inicial del profesorado sino que también atañe a los profesores que trabajan en la formación de docentes.

Es en este marco donde quiero situar mi exposición, presentando algunos aspectos de dos experiencias que integraron a alumnos de magisterio en un proyecto de investigación. En la primera, los alumnos participaron durante el periodo de prácticas como colaboradores en un proyecto I+D; en la segunda, cinco estudiantes formaron parte junto con cuatro profesores, del equipo de investigación de un proyecto de innovación.

PRIMERA EXPERIENCIA

Durante los cursos 2003/04 y 2004/05, los alumnos en su período de prácticas en los centros escolares recogieron información para el proyecto I+D: «Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Validación de un modelo explicativo causal», referencia BSO2003-04401, financiado en la convocatoria 2002 de proyectos I+D del MEC, que se desarrolló

durante el período 2003/2006¹. El proyecto se apoyaba en los resultados de un estudio previo² en el que se estableció un modelo causal para explicar relaciones entre características de los estudiantes, procesos de enseñanza y resultados académicos en contextos escolares. Una de las aportaciones de este estudio fue la elaboración y aplicación de escalas de observación para recoger información en centros y aulas³.

El estudio partía de la premisa de entender la escuela como una vía para lograr objetivos valiosos y por tanto, debe servir para el desarrollo personal y social de cada estudiante, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos, por lo que, si todos están obligados a asistir a la escuela, ésta está obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos. La finalidad del mismo era el estudio de las relaciones entre diversidad cultural de los estudiantes y los logros escolares en la enseñanza obligatoria. El proceso de investigación se articuló en torno a cuatro ejes básicos:

- Enfoques teóricos desde los que se define la diversidad cultural de los estudiantes
- Niveles de análisis de la realidad
- Naturaleza de la información a recabar y sistematizar
- Enfoque metodológico en el análisis de la información.

Se estableció un plan de trabajo colaborativo en tres fases y se articuló una metodología cualitativa y cuantitativa que combinaba enfoques y técnicas. La aproximación cualitativa permitió describir los escenarios, ejemplificar las prácticas escolares y comprender la naturaleza de las relaciones entre las variables analizadas. El enfoque cuantitativo se centró en validar el modelo previo estableciendo si se dan relaciones significativas entre las variables que lo componen, así como comprobar relaciones entre otras variables no incluidas en el modelo.

El grupo que desarrolló el estudio estaba compuesto, por un lado, de profesores y becarios del grupo nuclear⁴, responsables del diseño y ejecución del

¹ El informe final del proyecto está disponible en www.uned.es/grupointer

² Diversidad cultural e igualdad escolar. Diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales (MEC/CIDE, 1999).

³ Información disponible en www.uned.es/grupointer

⁴ Grupo INTER, Grupo de investigación en Educación Intercultural, www.uned.es/grupointer

trabajo; y, por otro, profesores, estudiantes y colaboradores implicados en el proceso de recogida y análisis de la información⁵.

De la investigación, me voy a centrar en las fuentes e instrumentos de recogida de información, ya que es ahí donde colaboraron los estudiantes. El conjunto de dimensiones y variables analizadas fueron:

- La experiencia escolar previa del estudiante.
- El dominio de la lengua escolar.
- El nivel educativo de los padres.
- Las estrategias didácticas.
- El diagnóstico y la evaluación.
- El estilo de enseñanza.
- La comunicación intercultural del profesor/a.
- El rendimiento global.
- El rendimiento en Lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales.
- La comunicación intercultural del estudiante.

Las fuentes e instrumentos de recogida de información fueron:

- Escala de recursos didácticos.
- Escala de observación del profesor.
- Escala de centro. Clima escolar intercultural.
- Escala de observación de los procesos de enseñanza en el grupo/aula.
- Escala de observación del estudiante.
- Entrevistas a personas del equipo directivo, a profesores y especialistas, a madres/padres y estudiantes.

Estas escalas y los protocolos de entrevistas fueron las que principalmente usaron los estudiantes en los centros donde estaban desarrollando su período de prácticas. También se propuso la realización de un cuaderno de campo, pues se estimaba imprescindible para registrar información relevante en relación con:

- a) explicaciones y ejemplos de las observaciones a incluir en las escalas de observación;

⁵ Se utilizó el espacio virtual www.innova.uned.es de colaboración entre los diversos participantes en el proyecto.

b) incidentes ocurridos durante el desarrollo de las entrevistas; c) información sobre el centro, el aula, el profesorado, las familias, el entorno, etc., no recogida en los instrumentos del estudio y,

c) valoraciones personales sobre los aspectos observados.

Las escalas de observación proporcionaron dos tipos de información bien diferenciada:

a) las puntuaciones numéricas asignadas a cada ítem⁶;

b) los ejemplos y comentarios sobre las prácticas observadas⁷. Por su parte, las entrevistas semiestructuradas a profesores, familias y estudiantes, acerca de lo que todos ellos piensan de lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes⁸.

LOS ALUMNOS SE INVOLUCRAN

Durante el practicum los alumnos de magisterio elaboran una Memoria de Prácticas, en la que deben abordar alguna pequeña investigación. Este fue el motivo que propició la posibilidad de integrarse como colaboradores en el proyecto y así afrontar ese apartado de su memoria. Realizamos algunas sesiones previas para presentarles el proyecto, mostrarles cual sería su colaboración y qué interés tenía su trabajo.

La escasa formación en investigación de los estudiantes, (pues éste era su primer contacto), se reflejó en las dudas y preguntas desde las sesiones iniciales. No estaban adiestrados para recoger la información, por lo que fueron necesarias varias sesiones para resolver sus dudas y para conocer las guías de observación y los protocolos de las entrevistas que les permitiera recoger información válida para el proyecto. Cada estudiante tenía que hacer el registro del aula donde realizaba sus prácticas, de acuerdo con las escalas mencionadas. Además, debía completarlo con entrevistas al equipo directivo, a profesores, madres/padres y estudiantes, en la medida de lo posible, y rellenar varias hojas de registro de observación.

⁶ Han permitido cuantificar el grado de ajuste de dichas prácticas con el enfoque de atención a la diversidad cultural en cada una de las dimensiones estudiadas. Para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS para la obtención de frecuencias, medias y gráficos descriptivos.

⁷ Los ejemplos y comentarios incluidos por los observadores en las escalas y en los cuadernos de campo han proporcionado información acerca de qué sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes.

⁸ Estas escalas y registros, tras los resultados de este proyecto, se utilizaron posteriormente en otro estudio sobre necesidades de formación del profesorado y están disponibles en Aguado, 2006, Anexo III: 135.

Durante el primer año fue necesario un estrecho contacto con los estudiantes, bien en sesiones presenciales o a través del campus virtual, haciendo un seguimiento continuo del proceso y comprobando que se desarrollaba de forma útil para el proyecto, pues percibíamos, entre otras cosas, que las orientaciones que dábamos para ayudarles a focalizar la observación o a seleccionar la información relevante, por ejemplo, la transformaban en indicaciones fijas de seguimiento para recoger datos, o que los protocolos de entrevistas se convertían sin transformación y adaptación en preguntas al entrevistado, etc.

Al curso siguiente, repetimos esta colaboración de los alumnos de prácticas. Con el aprendizaje previo, intensificamos las reuniones preparatorias e incidimos en los aspectos que habían presentado mayor dificultad en el curso anterior, explicitamos más el papel de los estudiantes y sus aportaciones, procurando que entendieran mejor lo que esperábamos de ellos y lo que necesitábamos para el proyecto, e insistimos en que debían seguir orientaciones y no pautas estrictas, para que pudieran adaptarlo a cada contexto a fin de recoger la particularidad de cada caso. Se hicieron talleres/seminarios en los dos primeros meses de prácticas para el seguimiento del trabajo con los estudiantes, aclarar sus dudas, y para que entendieran mejor lo que buscábamos y lo que debían hacer para recoger datos relevantes para el proyecto, relacionándolo ya con el centro y el aula donde ejercían como alumnos en prácticas. Una de las formas de trabajo que se incorporó fue la organización de grupos pequeños de estudiantes con un miembro del equipo de investigación, lo que supuso una relación más personal del estudiante con el equipo de investigación y, a la vez, también una relación entre pares, de aprendizaje, dudas, interrogantes, etc.

APRENDIZAJES

De toda la experiencia lo que me parece relevante son los aprendizajes, tanto para los estudiantes que participaron como para el profesorado del equipo de investigación.

Para los estudiantes supuso su primera implicación en el campo de la investigación, no sólo recibían formación acerca de procesos y objetos de investigación, sino algo más, participar en el proceso. Significaba conocer el proyecto, su planteamiento teórico, metodológico, etc., estar en estrecho contacto con el equipo de investigadores, dialogar con ellos, y al mismo tiempo asumir una pequeña, pero importante parte, del proceso de indagación.

El aprendizaje fue significativo para los estudiantes, no sólo de los aspectos generales del proyecto, al vivenciar una investigación en su ejecución real, sino, también y muy destacable, el aprendizaje realizado con las escalas de observación y los protocolos de entrevistas. Les obligó a profundizar, reflexionar, cues-

tionar,... acerca de los distintos elementos que puede abarcar una observación minuciosa, como es abordar un amplio campo de las tareas y las interacciones que tienen lugar en un contexto de educación. Descubrir y conocer la serie de elementos que pueden estar presentes en una acción de enseñanza/aprendizaje, a modo de identificar las partes de un todo. Enfrentarse a hacer observación supuso para los estudiantes algo muy importante pues les proporcionó cómo saber mirar al observar y cómo saber registrar lo que se observa.

Los profesores, por otra parte, nos dimos cuenta que la experiencia permitió conocer el campo de la investigación a través de este proceso de colaboración, y el uso de las escalas y los protocolos de entrevistas, no sólo facilitó su colaboración sino que supuso para ellos un alto aprendizaje de esos instrumentos, de tal forma que podían transferir esos aprendizajes a su futuro profesional. Constatamos la importancia de ponerles en contextos de investigación e implicarles en ellos, completando su aprendizaje, además de trabajar esta formación en las clases. Por su parte, los alumnos valoraron positivamente la experiencia.

El equipo de investigadores seguimos muy de cerca el trabajo de los estudiantes en prácticas y nos planteamos la oportunidad de repetir la experiencia, analizando las ventajas y los inconvenientes de trabajar con estudiantes sin formación investigadora. Al final decidimos continuarla considerando varias cuestiones:

- a) mantener sesiones previas de formación con los estudiantes para abordar las dificultades detectadas anteriormente;
- b) diseñar un plan de trabajo de asesoramiento y seguimiento a lo largo de esa colaboración para acompañarles y,
- c) los aprendizajes que adquieren los estudiantes.

SEGUNDA EXPERIENCIA

A lo largo del año 2007 se desarrolló el proyecto de Innovación N° 742: «Las TICs, las competencias y el EEES: estrategias para abordar los nuevos desafíos en la docencia»⁹, con un equipo de investigación formado por cuatro profesores y 6 alumn@s. El marco en el que se insertaba era la adaptación y los cambios que se demandaban para la incorporación al EEES, que entre otras cosas

⁹ Programa: 3ª Convocatoria Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (PIMCD), del Vicerrectorado de Innovación y Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad Complutense de Madrid, noviembre de 2006.

exigía cambios metodológicos. El proyecto se focalizó en tres asignaturas distintas, por tanto en tres grupos de alumnos diferentes, donde las actividades propuestas eran fundamentalmente: la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza/aprendizaje, el protagonismo activo de los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje y el papel instrumental del Campus Virtual. El proyecto se proponía conocer las ventajas y los logros, junto con las dificultades, tanto de profesores como de alumnos, de los cambios metodológicos, de cómo mejorarlos, y todo ello hacerlo junto con algunos de los alumnos que habían participado en ellas¹⁰, lo que suponía aprender a hacerlo conjuntamente. Por tanto, aquí me centraré solamente en la participación de los alumnos en el equipo de investigación del proyecto, pues uno de sus objetivos era: aprender a trabajar conjuntamente, profesores y alumnos, tanto en las aulas y en las tareas docentes como en proyectos semejantes a éste.

Los seis alumnos (5 chicas y 1 chico) habían formado parte como estudiantes de los grupos en los que se había llevado a cabo la propuesta; ésta era una de las condiciones para participar en el equipo de investigación y se les invitó a hacerlo, teniendo en cuenta su disponibilidad e interés para analizar dicha propuesta posteriormente a haberla realizado y, por tanto, haber superado ya la materia con los profesores, no existiendo vinculación docente/discente en el momento de su desarrollo.

Partíamos de la premisa de percibir al profesor y al alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un feedback permanente, orientado a un aprendizaje mutuo dinámico, centrado en este caso en los siguientes puntos:

- a) percibir el trabajo del profesor como una oportunidad para aprender junto a sus alumnos;
- b) potenciar actuaciones del profesor orientadas a ayudar a sus alumnos a alcanzar competencias y,
- c) desarrollar en el profesor actitudes para el trabajo conjunto con los alumnos y el fomento de estrategias para ser capaz de trabajar con ellos. Todo

¹⁰ El proyecto en sus objetivos y metodología se presentó en una comunicación titulada «Estrategias metodológicas para desarrollar competencias y abordar los nuevos desafíos en la docencia», en el XVIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao 2007, y publicada con el mismo título en Ávila, López y Fernández, 2007: 141-148. Los resultados finales del proyecto se presentaron como Póster con el título «Las TICs, las Competencias y el EEES: Estrategias para abordar los nuevos desafíos en la docencia. Una investigación realizada» en el XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Baeza 2008, y publicado en Ávila, Cruz y Díez, 2008: 699-702. También se presentó la comunicación «Competencias y Campus Virtual: experiencias conjuntas de profesores y alumnos» a las IV Jornadas Campus Virtual UCM: Experiencias en el Campus Virtual: Resultados, Madrid 2007, publicada en Fernández-Valmayor, Sanz y Merino, 2008: 105-110.

lo cual nos parecía fundamental para abordar un trabajo como el que proponíamos.

Incorporar a los alumnos suponía también, además de aportar su vivencia de la experiencia, la posibilidad de obtener datos de sus compañeros y compañeras, pues la relación entre pares podía ser muy útil para recabar otro tipo de información diferente a la que podían alcanzar los profesores, lo que enriquecería la información y el análisis, al incorporar la mirada de la otra parte, la de los alumnos.

El proceso del trabajo pasó por las etapas usuales: el marco de referencia/teórico, la recogida de información, su tratamiento y análisis. Cada una evidenciaba las distintas posiciones de profesor o alumno. El marco teórico elaborado por el profesorado exigía hacerlo explícito a los alumnos y que fuera comprendido. Necesitó explicaciones amplias y reiterativas, junto a las correspondientes lecturas comentadas, su discusión,... La recogida de información por parte de los alumnos hizo necesario un acompañamiento cercano para orientarla por los objetivos del proyecto. Tras lo cual, el tratamiento de la misma en sus aspectos de ordenación, clasificación y selección necesitó un continuo diálogo entre profesores y alumnos. En el análisis, al buscar la comprensión y explicación de lo que aparecía que ocurría con las propuestas en el aula, emergía la divergencia entre lo que encontraban los alumnos y los profesores. Los alumnos se centraban en los efectos: lo que hacen los estudiantes, si aprenden cosas y qué aprenden; los profesores buscaban la interpretación de lo mismo, persiguiendo lo que estaba detrás de lo que proponían los estudiantes, fundamentalmente comprensión y explicación de su trabajo docente. Con frecuencia, surgían diferentes miradas de los alumnos y de los profesores en el trabajo conjunto, que percibían cosas distintas con significados también distintos. El bagaje del profesor orientaba el análisis en una dirección; el del alumno en otra, a veces a favor de los alumnos, mientras que el profesor argumentaba su posición, justificando la relevancia de sus propuestas, de sus enfoques y de sus análisis. Ser ambos investigadores del mismo objeto, con puntos de partida y herramientas distintas, uno tiene y al otro le faltan o las tiene muy rudimentarias, complica el análisis y multiplica las controversias. Pero todo estaba vinculado al objetivo marcado: «aprender a trabajar conjuntamente» y constituía parte del proceso de aprender juntos y formar un equipo colaborativo.

APRENDIZAJES

Este trabajo de colaboración entre profesores y alumnos ha sido una experiencia innovadora para nosotros, que se desarrolló a la vez que el proyecto y constituyó un apartado significativo del mismo. Comprobamos que resulta una

actividad educativa beneficiosa para todos, pues algo hemos aprendido juntos y también, un poco, a trabajar conjuntamente.

Los estudiantes han enriquecido su bagaje con esta experiencia de inmersión en procesos de investigación y de investigación en equipo, especialmente su capacidad de análisis y reflexión. Su experiencia en este proyecto, que les ha puesto en contacto con todo el proceso de investigación, respondía a una de las premisas de nuestro trabajo docente: que nuestros alumnos, futuros maestros, aprendan en la práctica «un hacer y saber hacer docente», pues pensamos que es un aprendizaje mucho más sólido y permanente.

Pero hay otros aprendizajes que, por las características de este proyecto, también han conformado ese bagaje. Ambos hemos procurado trabajar juntos en un papel diferente al que habíamos tenido previamente, lo que ha supuesto un esfuerzo por parte de todos. Unos, han tenido que intentar desprenderse de su papel secundario, que admitían de partida como alumnos, para buscar su propio protagonismo en el proceso y aprender a trabajar con los profesores. Los profesores hemos tenido que hacerlo para incorporar a los estudiantes como compañeros de tarea, lo que ha significado, entre otras cosas, reelaborar nuestras perspectivas respecto a los alumnos, mejorar las expectativas sobre ellos y realizar una revisión de los presupuestos acerca de nuestro papel docente, donde creemos que es relevante ser sensibles a las características individuales y flexibles para responder a esas características y a las demandas de los mismos.

CONCLUSIONES

Las conclusiones, por tanto, son fundamentalmente las contribuciones para el profesorado al integrar a los estudiantes en nuestras investigaciones, no sólo como objetos de estudio sino como parte activa de la investigación, colaborando o conformando el equipo de trabajo. Supone continuar nuestra labor docente en la formación investigadora de nuestros alumnos en la práctica, con lo que ello aporta de aprendizajes significativos para los alumnos y de trabajo para el profesor. Pero es importante destacar lo que aporta al profesor acerca de su trabajo. Es una fuente de información sobre: los estudiantes, nuestro trabajo, los efectos de nuestros esfuerzos, las dificultades de los alumnos y el papel de la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Elementos más que suficientes para justificar la conveniencia de trabajar junto con los alumnos, aunque, también, es posible que nuestro trabajo sea más efectivo, que conozcamos mejor las percepciones e inquietudes de los estudiantes y eso nos permitirá planificar, reelaborar o flexibilizar nuestro trabajo. Pero es preciso situarse en la posición de aprendiz junto a los alumnos y buscar aprendizajes en ese trabajo conjunto, no sólo perseguir conocer lo que aquellos aprenden.

Tras estas experiencias, pensamos que es necesario aparcas parte de nuestros esquemas, junto a algunas ideas y saberes, para empezar a construirlos a partir de lo que descubramos y aprendamos de y con nuestros alumnos. Hemos aprendido que trabajar con los alumnos es un buen aprendizaje de formación docente, equivale a colocar un espejo para mirarnos como docentes, donde se refleja nuestro trabajo y vemos algunos resultados del mismo. En definitiva, es una buena experiencia y una fuente de enriquecimiento tanto para unos como para otros. Es también un reto para el profesorado pero a cambio proporciona aprendizajes como docente y genera cambios significativos.

En definitiva, la investigación colaborativa es un aprendizaje para el profesorado, además de una buena forma de aprendizaje para los estudiantes. Pienso que si queremos mejorar nuestra tarea docente, el conocimiento que nos proporciona el trabajo colaborativo con los estudiantes, supone una retroalimentación que nos permite ver los logros de nuestro trabajo pero también los puntos a mejorar y la dirección en que hacerlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T (coord) (2006): *Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective/Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. (Edición bilingüe). Madrid, UNED, colección Estudios.
- HERNÁNDEZ, C. (2007): «Estrategias metodológicas para desarrollar competencias y abordar los nuevos desafíos en la docencia». En ÁVILA, R. M., R. LÓPEZ y E. FERNÁNDEZ: *Las Competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* 141-148. Bilbao, AUPDCS.
- HERNÁNDEZ, C. y J. ALMARAZ (2008): «Las TICs, las Competencias y el EEES: Estrategias para abordar los nuevos desafíos en la docencia. Una investigación realizada». En: ÁVILA, R. M., A. CRUZ y M^a C. DÍEZ (Eds.): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*: 699-702. Edita: Univ. de Jaén, UNIA y AUPDCS
- HERNÁNDEZ, C., J. ALMARAZ, L. KHAIRAT y J. GARCÍA (2008): «Competencias y Campus Virtual: experiencias conjuntas de profesores y alumnos» En FERNÁNDEZ-VALMAYOR, A., A. SANZ y J. MERINO (Eds): *IV Jornada Campus Virtual UCM. Experiencias en el Campus Virtual: Resultados*. 105-110 Versión electrónica en eprints complutense: <http://eprints.ucm.es/7797/>
- INFORME final de investigación (2007). Disponible en: www.uned.es/grupointer

EL NUEVO MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

RAFAEL DE MIGUEL GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El contexto cambiante de la sociedad actual, obliga a repensar constantemente las propuestas docentes y las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato, especialmente en las materias relacionadas con el área de didáctica de las ciencias sociales. La realidad social, los avances tecnológicos y los procesos socioeconómicos y culturales están sometidos a cambios permanentes a los que una enseñanza que se ocupa de la actividad humana no puede quedar ajeno. La materia de Ciencias sociales, geografía e historia tiene como finalidad formar al alumnado para que sea capaz de conocer, comprender y analizar la sociedad que lo rodea desde el punto de vista de su funcionamiento, de su territorialidad, de su evolución o temporalidad y de sus manifestaciones culturales, esencialmente artísticas, de tal forma que sea competente para mantener unas relaciones de convivencia democráticas y plurales, integrándose positivamente en esa sociedad y colaborando en su mejora o progreso. Por eso, el profesorado en ciencias sociales debe estar en permanente actualización de sus conocimientos para ofrecer a sus alumnos los contenidos más ajustados a un currículo vivo y en permanente revisión.

Para ello, la investigación educativa puede cumplir una misión esencial, ya que a través de los proyectos de investigación educativa y de innovación docente que se desarrollan en los centros escolares se amplían competencias profesionales no sólo sobre el qué enseñar, sino también sobre el cómo enseñar, sobre innovación en métodos de enseñanza-aprendizaje, sobre materiales y recursos didácticos, y especialmente en los últimos años sobre el cómo evaluar una enseñanza a través de parámetros de calidad.

Resulta indudable la función de la investigación educativa como parte de la formación permanente del profesorado y como instrumento de mejora en los procesos educativos. La puesta en marcha del nuevo máster en formación del profesorado de enseñanza secundaria es una gran oportunidad, no sólo para sensibilizar a los futuros profesores del valor educativo de la investigación didáctica y para concienciarles de que es una parte sustancial de la tarea docente, sino para darles una formación en los contenidos e instrumentos de investigación educativa que les sean de utilidad en su ejercicio profesional. Esta cuestión es importante, puesto que las reticencias a la investigación educativa por parte del profesorado en ciencias sociales podían venir por el desconocimiento de los procedimientos de investigación didáctica, especialmente en aquellos profesores que al terminar la licenciatura en una de las disciplinas referentes (geografía, historia e historia del arte) y con carácter previo o simultáneo al inicio de su actividad docente se habían dedicado a la investigación científica en dichas materias a través de cursos de doctorado, tesis o proyectos de investigación.

La normativa reguladora del máster de profesorado de secundaria recoge estos planteamientos a través de los objetivos básicos en la formación del profesor de secundaria. Así, la Orden Ministerial 3858, de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria, establece como un requisito fundamental el que los alumnos adquieran la competencia profesional en participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro del módulo de didáctica específica, en nuestro caso de didáctica de las ciencias sociales, se establecen tres grandes apartados: complementos para la formación disciplinar, aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes y la innovación docente e iniciación a la investigación educativa.

A partir de ahora, la innovación docente y la investigación educativa dejan de convertirse en un apartado inexistente en la formación inicial del profesorado o en una cuestión secundaria, puesto que se regulan al mismo nivel que la considerada parte central de la didáctica de las ciencias sociales, esto es, la programación y el currículo, el tratamiento de las metodologías docentes, el diseño y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje o la evaluación. En el nuevo sistema de formación del profesorado, todo esto no tiene sentido si no viene acompañado de una adquisición de competencias en

- Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de las ciencias sociales.
- Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.

- Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Además, la formación de las personas que cursen el máster incluye un prácticum en centros de educación secundaria, en donde tienen la oportunidad directa de conocer y aprender a cómo participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación educativa a partir de la reflexión basada en la práctica. En total, del total de los sesenta créditos ECTS, la formación inicial teórico-práctica relacionada directamente con la investigación educativa puede oscilar entre el diez y el quince por ciento de la formación total, entre seis y diez créditos ECTS. La reflexión, sistematización y exposición de estos contenidos a través del trabajo fin de máster es, adicionalmente, un punto de partida para una mayor especialización en investigación didáctica a través de programas de doctorado y tesis doctorales en didáctica de las ciencias sociales.

El hecho de que se le haya concedido ese protagonismo a la investigación educativa trasciende de la mera formación inicial del profesorado y afecta a la práctica docente, así como a la consolidación científica del área. González (2009) ha señalado la insuficiencia de la investigación científica educativa en didáctica de las ciencias sociales, la necesidad de investigar los problemas de enseñanza-aprendizaje de los contenidos propios de las ciencias sociales y la conveniencia de que los profesores investiguen su propia acción docente, es decir, que la investigación provenga por los propios docentes de ciencias sociales en educación secundaria, como los tres grandes retos de la investigación educativa en ciencias sociales, a los que puede contribuir sin duda alguna este nuevo sistema de formación del máster.

En fin, las recientes publicaciones elaboradas sobre investigación en didáctica de las ciencias sociales (García Ruiz, 1997; Pagés, 1997; Travé, 1998, González, 2002; Prats, 2002; Armas 2004; etc.) han ido consolidando un cuerpo reflexivo suficiente para determinar los campos de investigación en didáctica de las ciencias sociales, los parámetros de trabajo y los métodos de investigación cuyo conocimiento y asimilación por parte de los alumnos del máster deberá redundar en una mejora de su futura práctica docente.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CIENCIAS SOCIALES DEL MÁSTER DE PROFESORADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Durante el curso 2009-2010 se ha implantado el Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y

Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas regulado por la normativa anterior. La estructura del máster en la Universidad de Zaragoza distribuye 18 créditos ECTS a la formación genérica en didáctica, 26 créditos ECTS a la formación específica en didáctica de las ciencias sociales y 16 créditos ECTS al prácticum. En el segundo bloque se define el módulo seis, de 3 créditos ECTS, correspondiente a la evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia, que se complementa con el prácticum III sobre esa misma materia, de 4 créditos ECTS.

En total, se destina a la innovación e investigación en didáctica de las ciencias sociales 7 créditos ECTS, si bien es cierto que en este caso la evaluación docente no se incluye dentro de los módulos propios de currículo y enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos metodología, unidades didácticas, recursos didácticos, que son los módulos cuatro y cinco) sino en éste, entendiendo que la evaluación no se circunscribe tan sólo a la evaluación de los aprendizajes siguiendo los criterios curriculares, sino que la evaluación integral comprende también los procesos de enseñanza y una valoración global en términos de calidad, lo que constituye un punto de partida para numerosas investigaciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

El máster agrupa las once competencias básicas de la citada orden ministerial en cinco fundamentales, una de las cuales es aprender a «evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro», que justifican los siete créditos ECTS citados.

El objetivo del módulo es que los futuros profesores adquieran la competencia para la mejora continua de su práctica docente, mediante la evaluación de la misma, la puesta en marcha de proyectos de innovación, la elaboración de trabajos de investigación educativa y la actualización científica permanente en el marco de las materias y asignaturas que corresponden a la especialidad de Geografía e Historia.

En primer lugar, los estudiantes aprenden a realizar evaluaciones de diversos aspectos de su práctica docente, como fuente de información para la puesta en marcha, seguidamente, de proyectos de mejora, para lo cual aprenden la metodología que deben seguir este tipo de proyectos mediante el análisis de casos relativos a la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. En segundo lugar, analizan los principios y procedimientos para la puesta en marcha de un proyecto de investigación educativa en la didáctica de las ciencias sociales. Por último, realizan, de forma tutorizada, un proyecto de innovación o de investigación educativa en el aula, durante su periodo de Practicum III.

En el módulo seis se identifican cuatro competencias específicas a adquirir:

- Identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de las ciencias sociales. (1)

- Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación, utilizando indicadores de calidad. (2)
- Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y plantear alternativas y soluciones. (3)
- Reconocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación en didáctica de las ciencias sociales. (4)

Los contenidos de este módulo se asocian a estas cuatro competencias. Así, los contenidos principales asociados a las competencias 1 y 3 son:

- Los problemas fundamentales y más comunes en la enseñanza de la Geografía e Historia y las líneas actuales en innovación. Las concepciones del profesorado sobre la Geografía y la Historia y su plasmación en diferentes metodologías más o menos innovadoras. Análisis de experiencias concretas y sus metodologías. El potencial de las TIC en la aplicación de metodologías innovadoras.
- Metodología fundamental de los procesos de innovación. El papel del docente y del equipo docente en los procesos de innovación e investigación en la enseñanza de la Geografía e Historia.

Los contenidos fundamentales asociados a las competencias 2 son:

- La evaluación de la programación y la práctica docente: procedimientos formales e informales más relevantes y su fiabilidad.

Los contenidos fundamentales asociados a la competencia 4 son:

- La investigación en Didáctica de la Geografía e Historia: problemas fundamentales y metodologías de investigación.
- Diseño y desarrollo de proyectos de investigación en Didáctica de la Geografía e Historia.

Las actividades formativas y organización están previstas a través de un seminario de reflexión y análisis de casos sobre los problemas de la didáctica de la Geografía e Historia y los proyectos de innovación que emanan del análisis de esos problemas y sobre la metodología de los procesos de innovación, de un seminario expositivo sobre introducción a la metodología de investigación en Didáctica de la Geografía e Historia, así como un diseño de un proyecto de innovación o investigación, su defensa y justificación.

Por otra parte es preciso tener en cuenta un contexto discente en el que la especialidad de geografía e historia es la más numerosa en cuanto a alumnos

de todas las que se cursan del máster, y en donde la mayoría abrumadora de ellos y ellas proceden de la licenciatura de historia, habiendo reconocido en una encuesta inicial un gran desconocimiento de las otras dos ciencias referentes no cursadas, en especial, la geografía y la historia del arte.

Por el contrario, los posibles desajustes que se pudieran producir como consecuencia del carácter pionero de esta promoción del máster, se verán sobradamente compensados, con la obligada asistencia de los alumnos al congreso a que se remite la presente comunicación, de tal manera que no sólo duplicarán el número de créditos presenciales en formación sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales, sino que cualitativamente tendrán la oportunidad de vislumbrar los horizontes de una disciplina que les acompañará el resto de su vida profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMAS, X. (2004). «Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia». En F. Salvador, J. L. Rodríguez, A. Bolívar (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2002). «El conocimiento Geográfico e Histórico educativos: la construcción de un saber científico». En GONZÁLEZ GALLEGO, I. (dir.), *La Geografía y la Historia, elementos del Medio*. Madrid: MEC, Instituto Superior de Formación del Profesorado. Col. Aulas de Verano.
- (2009). «Del CAP al Máster, sin pasar por el CCP ni por el TED». En *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 61, Graó.
- PAGES, J. (1997). «La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales». En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada.
- PRATS, J. (2002). «Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, nº 1, ICE Universidad Autónoma de Barcelona, ICE. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- TRAVE, G. (1998). «Formación del profesorado para la investigación en el aula. Consideraciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales». En TRAVE, G., y POZUELOS, E. J., *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (2009): *Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*, memoria de verificación por la ANECA.

EL MÁSTER DE SECUNDARIA, EN SU MODALIDAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA, EN LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

JUAN JOSÉ DÍAZ MATARRANZ Y ÁUREA CASCAJERO GARCÉS

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

INTRODUCCIÓN

La capacitación didáctica del profesorado de secundaria ha sido siempre tratada de forma marginal y no ha sido afrontada de una forma directa, en las diversas reformas educativas, a pesar de la importante responsabilidad docente de unos profesionales en estos niveles tan conflictivos.

Hasta la puesta en marcha del Máster de secundaria, nacido al abrigo de la adaptación de los planes de estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior, la formación de profesores de secundaria ha pasado por diversos avatares. Procedente de la Ley General de Educación se instauró en nuestras universidades el Título del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) que consistía en la realización de un curso compuesto de varias asignaturas pedagógico-didácticas y unas prácticas «inexistentes», a lo largo de los meses estivales. Este curso, que muchas universidades terminaron convirtiendo en un curso a distancia con la edición de un manual y unos exámenes rutinarios, se transformó en el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), con algo más de proyección, pero también con las mismas carencias y resultados no muy positivos. A raíz de la aprobación de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) el RD 118/2004 puso en marcha el Título de Especialización Didáctica (TED), sustituyendo así al CAP y CCP. La modificación del calendario de aplicación de la LOCE, paralizó la puesta en marcha de este nuevo curso, con lo que siguieron vigentes los pasados CAP y CCP.

La Ley Orgánica de Educación, en su capítulo II recoge la Formación del profesorado de las distintas enseñanzas y en el artículo 94 la referida a la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, en el que incide en la necesidad de la formación científica, pero también pedagógica y didáctica de los docentes: «Para impartir las enseñanzas de educación secunda-

ria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado...¹. Se abre pues, una nueva etapa en la que se va a dar entrada con los másteres de secundaria, a un período de formación que ha de conjuntar los tres elementos básicos que conforman la formación del profesor de secundaria. De un lado la formación científica (el grado y la asignatura de complementos disciplinares)² la formación pedagógico didáctica (asignaturas generales y didácticas específicas) y el Prácticum (las Prácticas de Enseñanza en los centros de secundaria.)³.

EL DESARROLLO DE LOS TRABAJOS

El Vicerrectorado de Posgrado y Campus de Guadalajara de la Universidad de Alcalá, con el fin de llevar a cabo la puesta en marcha y coordinación del Máster, nombró una comisión de profesores con experiencia en la didáctica y pedagogía que intentara abarcar las distintas áreas de conocimientos implicadas en los distintos módulos específicos propuestos⁴. La comisión comenzó sus trabajos en diciembre de 2008, en vísperas de las vacaciones de Navidad. Muy tarde, a nuestro juicio, puesto que el objetivo era poner en marcha el máster para el curso siguiente, es decir, el actual 2009/2010. Más aún, teniendo en cuenta que, si bien la Universidad de Alcalá había venido ya ofreciendo y realizando la formación del profesorado de secundaria, a través, primero del CAP y, luego, del CCP, no existía experiencia alguna sobre un postgrado con estas características específicas. Prácticamente, había que partir de cero en la elaboración

¹ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación Profesional y enseñanzas de Idiomas. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE NÚM. 260).

² «Un profesorado actualizado científica, técnica y culturalmente. El profesorado de Educación Secundaria ha de estar formado en los conocimientos propios de una determinada disciplina. Estos conocimientos evolucionan constantemente, por lo cual se hace necesario su actualización a través de una formación permanente», Prats, J. (2002: 166).

³ En este sentido Porlán, indica que es preciso «promover una estrategia formativa que sitúe a la práctica como el centro del proceso...» lo que conlleva a «crear una red de tutores innovadores para las prácticas de los futuros profesores...», creando «equipos formativos con un buen nivel de desarrollo teórico-práctico», Porlán, R. (2001: 206).

⁴ Formaban parte de la misma, además del Vicerrector de Postgrado, como presidente, y de la Directora de Programas de Postgrado y Formación continua, distintas profesoras y profesores de las áreas de Filología Inglesa, Lengua Española, Ingeniería eléctrica, Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Matemática Aplicada, Didáctica de las Ciencias Sociales, Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Escolar.

del postgrado y pasar la criba necesaria en los órganos de la Universidad, primero, y de la ANECA, después.

Los trabajos de comisión fueron avanzando durante tres meses, con reuniones quincenales, al tiempo que se llevaban a cabo, de forma paralela, contactos con las Consejerías de Educación de las Comunidades de Castilla-La Mancha y Madrid, especialmente la primera, muy interesada en hacer efectiva la oferta de Máster. Una de las cuestiones más importantes que debían decidirse en la Comisión tenía que ver con las especialidades que se ofertaban. En dicha decisión, se tuvieron en cuenta varios factores: por un lado, se trataba de ofrecer la posibilidad de formación a los futuros docentes de Secundaria en aquellas especialidades en las que las Consejerías habían manifestado más interés, en correlación con la oferta docente; en segundo lugar, también se tuvieron en cuenta los antecedentes de matriculaciones del CCP en los cursos anteriores. Finalmente, había que tener en cuenta también, naturalmente, la capacidad de los Departamentos y áreas respectivas que podían verse afectadas directamente por el nuevo postgrado.

Pues bien, teniendo en cuenta todos los condicionantes y factores mencionados, se tomó la decisión de organizar los estudios conducentes al título en nueve especialidades: Biología y Geología, Economía, Física y Química, Geografía e Historia, Inglés, Lengua y Literatura, Matemáticas, Orientación Educativa y Tecnología.

Otra de las cuestiones que tuvo que decidir la comisión fue la relativa al lugar donde se iban a implantar los nuevos estudios, puesto que la Universidad de Alcalá tiene, como se sabe, campus tanto en la misma ciudad de Alcalá de Henares como en Guadalajara. También en este caso había que examinar diversos condicionantes, rivalidad entre ciudades al margen. La decisión estuvo relacionada con la presencia física de las áreas implicadas en la docencia de las distintas especialidades. En Alcalá de Henares se imparten las especialidades de Ciencias Experimentales, Lengua y Literatura, Inglés y Tecnología. En Guadalajara, las de Geografía e Historia, Matemáticas y Orientación. La de Economía, que estaba prevista, finalmente no se ofertó por la falta de oferta del profesorado.

ESTRUCTURA DEL MÁSTER

El plan de Estudios está organizado en tres Módulos, con un total de 52 créditos ECTS. Además, el alumnado deberá cursar 8 créditos en materias optativas. Un módulo genérico, común a todas las especialidades, que a su vez está compuesto de tres materias: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación. Un módulo específico determinado para cada especialidad y formado por tres materias: Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias corres-

pondientes e Innovación docente e Iniciación a la investigación educativa. El tercer módulo corresponde al Prácticum, incluyendo el Trabajo fin de Máster.

En resumen, el Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Alcalá consta de 60 créditos y se estructura en módulos y materias. La distribución general de créditos ECTS en los distintos bloques, módulos y asignaturas es la siguiente:

1. Módulo genérico (12 créditos).
2. Módulo específico (24 créditos).
3. Módulo Prácticum (10 créditos).
4. Trabajo fin de Máster (6 créditos).
5. Módulo optativas (8 créditos).

El Máster oferta materias optativas relacionadas con el Módulo genérico o con el Módulo específico. De la oferta, que abarca competencias y contenidos complementarios para la formación de los estudiantes en la profesión docente, el alumnado cursa dos materias de cuatro créditos cada una.

Como hemos indicado en párrafos anteriores, la Universidad de Alcalá ofertó nueve especialidades, atendiendo a aquéllas en las que se estimaba una mayor demanda, teniendo en cuenta los datos de matrícula del antiguo CAP en los años precedentes. En realidad, la oferta se limitó a ocho modalidades, puesto que no había profesorado disponible (o interesado) para impartir en la especialidad de Economía. Estas especialidades se imparten unas en el campus de Alcalá de Henares y otras en Guadalajara.

LA ESPECIALIDAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

La especialidad de Geografía e Historia, que es la que nos interesa aquí más directamente, se imparte en el campus de Guadalajara. Desde la comisión de coordinación del Máster, se creyó oportuno que participaran en el diseño del módulo los Departamentos de Historia I, Historia II y de Geografía de la Universidad de Alcalá, con la convicción de que los tres estarían interesados en el desarrollo del mismo y, a la vez, podían realizar interesantes aportaciones y experiencia docente. Los dos primeros, Historia I e Historia II, se desentendieron por completo desde el principio y sólo el Departamento de Geografía manifestó interés en la elaboración del proyecto y en asumir la docencia del Máster, en concreto, el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que se ha encargado del mismo.

El módulo específico de Geografía e Historia dispone, como todos los demás, de 24 créditos ECTS. La docencia del mismo se ofertó a los Departamentos de Historia I, Historia II y Geografía, de la Universidad. Los dos primeros dieron la callada por respuesta, de modo que sólo el Departamento de Geografía, en concreto el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha hecho cargo de la docencia.

El módulo se estructura en tres materias y seis asignaturas, de la siguiente manera:

1. Materia: *«Complementos para la formación disciplinar en Geografía e Historia»*, que consta de una asignatura homónima de cuatro créditos, que introduce unos contenidos referidos a la evolución epistemológica reciente de la Historia y la Geografía, el estudio del paisaje, las sociedades históricas, el Patrimonio y técnicas de análisis e interpretación de datos en Historia y Geografía. Con unos objetivos entre los que destacamos: conocer y valorar las aportaciones de los diferentes paradigmas en la configuración de las Ciencias Sociales y su relación con la enseñanza y el valor formativo de estas ciencias, conocer los contenidos de Geografía e Historia que se cursan en la enseñanza secundaria así como los contextos y situaciones en que se usan.

2. Materia: *«Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Geografía e Historia»*, que también se imparte como una signatura de cuatro créditos que estudia el diseño de las programaciones y el desarrollo de habilidades para la investigación educativa y la innovación docente. Con unos objetivos referidos a: saber preparar y elaborar unidades didácticas, identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las Geografía y la Historia y plantear alternativas y soluciones, así como propuestas docentes innovadoras.

3. Materia: *«Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en educación Secundaria»* Esta materia, que dispone de dieciséis créditos, se articula en cuatro asignaturas, cada una de ellas cuatro créditos. Las asignaturas son las siguientes:

Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO.

Aprendizaje y Enseñanza de la Historia en el bachillerato.

Aprendizaje y enseñanza de la Geografía en el bachillerato.

Aprendizaje y enseñanza de la Historia del Arte en el bachillerato.

En cada una de ellas se tratan los aspectos referentes a su enseñanza en cada nivel educativo, haciendo especial hincapié en el desarrollo práctico de su docencia, organización de las clases, selección y elaboración de materiales educativos, metodología, recursos y evaluación. También se incluye la preparación de la prueba de acceso a la universidad.

En líneas generales, para estas asignaturas, los objetivos son los siguientes: a) conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria, transformando los currículos de Ciencias Sociales, Geografía, Historia e Historia del Arte en programas de actividades y trabajo; b) Saber organizar la docencia de las asignaturas Ciencias Sociales, Geografía e Historia, coordinando sus conocimientos sobre las materias con los planteamientos didácticos y pedagógicos precisos para aplicarlos en el aula.

La metodología, para todas las materias, se llevará a cabo a través de clases expositivas, seminarios y talleres, prácticas de simulación, sesiones de debate, estudios de casos, así como la realización de ejercicios de descripción, análisis, interpretación de documentos y materiales que se seleccionen para realizarse en las sesiones prácticas y tutorías grupales. (1 crédito, equivalente al 25% de los créditos) y además con la preparación de actividades y tareas por parte del estudiante, búsqueda de fuentes y recursos bibliográficos o electrónicos, lecturas, realización de trabajos y estudio independiente. (3 créditos, equivalente al 75%). Asimismo, se emplearán las Tecnologías de la Información y la Comunicación como apoyo a las actividades formativas (uso de Internet, foros y correo electrónico, materiales disponibles en las plataformas de teleformación, etc.).

EL PRÁCTICUM

Las prácticas realizadas en los centros de Educación Secundaria suponen un impulso que ha de ser capaz de poner en relación y reajustar la teoría estudiada en las aulas al contexto real de la futura docencia del alumno, llevando a cabo la necesaria colaboración con el profesorado de secundaria. El estudiante en prácticas va a construir su rol docente por medio de la observación y del ejercicio tutelado de la función docente, adquiriendo, a través de su realización, un conocimiento práctico que le va a capacitar para desarrollar las funciones propias de la profesión docente. Con un número de créditos ECTS de 10, que equivalen a 250 horas de trabajo del alumnado.

Se ha diseñado un programa de tareas y trabajos para ser realizados en los Centros donde el alumno realice las prácticas, debiendo ser coordinadas con los profesores-tutores de las prácticas. El alumno asistirá a los Centros de Secundaria un total de 100 horas, distribuidas en dos períodos de 50 horas cada uno. El profesor-tutor (catedrático o profesor de secundaria de la especialidad) dirigirá sus aprendizajes y tutelará sus experiencias docentes. Cada alumno tendrá asignado además un profesor-tutor de entre los profesores del Máster. Además los alumnos tendrán 150 horas dedicadas a la planificación de actividades docentes, preparación de materiales, lecturas y redacción de una Memoria de Prácticas.

Las Prácticas de Enseñanza constituyen una ocasión excelente para poner a prueba la teoría, ofrecida en este postgrado docente, desde las diversas asignaturas genéricas y específicas que lo conforman; así como un importante cauce de intercambio de experiencias educativas e iniciativas innovadoras entre los Centros de Secundaria y la Universidad.

En cuanto al objetivo mas importante a alcanzar por los alumnos se encuentra el de adquirir la práctica en la planificación de la docencia, la conducción de la clase, el manejo de la metodología y la evaluación; así como la participación en diversas propuestas de mejora a partir de la reflexión basada en la práctica.

La estancia en el centro educativo se distribuirá en las siguientes fases:

- *Observación*, con el objetivo de realizar el análisis global del centro escolar, su modelo de práctica educativa y de gestión, los documentos institucionales (Proyecto Educativo, P.G.A., Reglamento de Régimen Interior, concreciones curriculares, P.A.T., etc.), así como establecer un primer contacto con el aula, observando y analizando la práctica docente del profesor-tutor. En la especialidad de Orientación Educativa, el estudiante observará las actuaciones del Orientador en las entrevistas con los alumnos y/o con sus padres, así como de los docentes que pertenecen al Departamento (PT, AL, profesores de ámbito, profesor de Compensatoria, PTSC, profesores técnicos, etc.).

- *Intervención acompañada*, mediante intervenciones concretas en el aula, con el apoyo y la supervisión del tutor.

- *Intervención autónoma*, mediante la ejecución y evaluación de una unidad de programación. En la especialidad de Orientación educativa, el estudiante intervendrá en las evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos, participará en el asesoramiento a los tutores de los grupos de Secundaria Obligatoria y en el asesoramiento a los diferentes programas de atención a la diversidad que existan en el Centro.

A las actividades de estas tres fases hay que añadir la participación y colaboración en las tareas propias del departamento correspondiente, así como en reuniones del centro y otras actividades complementarias.

Los centros de prácticas están ubicados en la Comunidad de Madrid y en la de Castilla-La Mancha, indistintamente.

La evaluación del Prácticum se realizará a partir de la ponderación de los siguientes aspectos:

- La participación en las actividades propias de la función docente, según el informe que emita el profesor-tutor del centro educativo.

- La realización y presentación de la Memoria de prácticas, en la que se reflejarán las actividades realizadas en el centro.

La memoria tendrá una extensión mínima de 5.000 palabras y será evaluada conjuntamente por el tutor del Prácticum del Máster y por el tutor del alumno en el centro. Se ofrecerá a los alumnos un guión para realizarla.

CONCLUSIONES

La puesta en marcha del Máster de Secundaria en general y, en particular, la especialidad de Geografía e Historia ha significado un apoyo, tanto por parte de la Universidad de Alcalá como por la JJ. CC. de Castilla-La Mancha, a la búsqueda de soluciones en la tarea de la formación del profesorado.

En líneas generales, desde su preparación hasta su puesta en funcionamiento en este curso, han debido de salvarse numerosos escollos: la compleja formación de la Comisión, la ubicación de la docencia en provincias diferentes, el inicial desinterés de muchos Departamentos. Un problema que se ha planteado este curso inicial es que un significativo porcentaje del alumnado no tiene una formación específica en Geografía e Historia, sino que procede de otras licenciaturas.

Esta excesiva premura en su puesta en funcionamiento, así como las dificultades que ha supuesto la realización del Prácticum, se ha visto compensada por el entusiasmo de un profesorado que ha creído en esta nueva etapa de formación del profesorado de secundaria y en un alumnado que ha respondido pertinentemente a las demandas a él solicitadas, así como una Dirección atenta a los requerimientos de los docentes y alumnos. Esta conjunción de esfuerzos de muy diferentes orígenes permite vislumbrar una cierta claridad en el futuro de esta nueva titulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. (2002). «La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado» en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, Barcelona, pp. 91-96.
- BENEJAM, P. et al. (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- FULLAN, M. (2002): «Los nuevos significados del cambio en educación». Barcelona: Octaedro.
- HEAGREAVES, A. et al. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- PAGÈS, J. (1999). «¿Están preparados los profesores?», *Cuadernos de pedagogía*, 279, pp. 53-57.

- PLATA, J. et al. (2001). «La Formación del Profesorado de secundaria de Canarias en el área de Ciencias Sociales», en VV. AA., *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada, pp. 1961-1976.
- PORLAN, R. (2001). «La formación de profesores de Secundaria: principios para una nueva formación inicial», en VV.AA. *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada, p. 201-208.
- PRATS, J. (2002). «La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: reflexiones para un nuevo modelo», J. Estepa Giménez, M.^a Sánchez Agustí y M. de la Calle Carracedo (coords.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Barcelona: Libros activos, pp. 163-178.
- VV. AA. (1999). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. La Rioja: AUPDCS. Diada.

LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESOR DE SECUNDARIA: OBSTÁCULOS Y ALTERNATIVAS PARA SU FORMACIÓN

M.^º JOSÉ SOBEJANO SOBEJANO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

OBSTÁCULOS EN LA FORMACIÓN CIENTÍFICO-METODOLÓGICA

Situados en las coordenadas de la formación del profesorado y partiendo de la reflexión sobre los obstáculos con los que se enfrenta el profesor de secundaria en su peregrinaje investigador hasta que logra concretar las cuestiones o líneas de investigación que se plantean y resuelven en las aulas y en práctica docente, no sorprenderá que volvamos sobre aspectos ya debatidos entre nuestra comunidad que tozudos e insistentes se siguen reproduciendo en la organización universitaria y que revelan cada día, a pesar de planteamientos innovadores, incoherencias entre la teoría y la práctica. Una experiencia acumulada en tres décadas de orientación inicial y permanente de profesorado y de iniciación a la investigación a través de los cursos de doctorado y dirección de tesis no deja de sorprender, e incomodar con la misma intensidad que incita a persistir en el empeño de orientar, conducir, inspirar o persuadir a todos cuantos pretenden acceder por unas u otras razones a la investigación docente.

Admitiendo y advirtiendo que las consideraciones que se exponen responden a ideas y experiencias sobre un contexto concreto y bajo unas condiciones determinadas, no generalizables (las que pueden representar a universidades y facultades de nuestra país y a investigadores de Iberoamérica, que carecen de departamentos o grupos organizados para la didáctica específica), es inevitable aludir al despiste, la ingenuidad o inocencia que manifiesta este profesorado ante las cuestiones que decide investigar, así como la escasa respuesta global que recibe desde la universidad para resolver dificultades intelectuales y encauzar su pensamiento hacia el objeto propio de su interés investigador. Cuando hablamos de formación del profesorado, debemos comenzar por su formación intelectual porque toda investigación didáctica y, en consecuencia, cualquier modelo de formación de profesores ha de partir de lo que los profesores saben y piensan acerca

del fundamento, fines y métodos de la disciplina que enseñan o van a enseñar, porque en poder del profesor el saber pasa a ser un instrumento para educar.

Lo que ocurre en una disciplina cualquiera se multiplica en la especificidad de nuestra área, con la diversificación de disciplinas y los esquemas culturales «cerrados» a las influencias mutuas, que incrementa aún más la necesidad de poner orden en la «caja común» de donde extraer ideas, elementos y recursos para la investigación educativa.

La investigación tiene que ver ante todo con la ciencia y, cuando hablamos de ciencia, nos situamos en un tipo de conocimiento específico presidido por el método. El método, ese vehículo que presenta el camino no puede ser conceptualizado como una conjunción de técnicas, protocolos o procedimientos, sino como el servidor de la metodología y ésta ha de ofrecer la base teórica de un objeto, como es el caso de las Ciencias Sociales, que significa reflexionar sobre el ser humano y sus obras, reunir en su configuración tanto apertura como transformación de la sociedad y la necesidad de rigor ético, dado que los objetos son al mismo tiempo sujetos en la práctica social.

Partimos de la base de que la investigación es indudablemente una tarea que se inicia en los estudios superiores y es responsabilidad de los centros universitarios y sus cuadros docentes la formación metodológica en las disciplinas que imparten. Sin embargo no podemos decir que esto sea así en toda su extensión y sobre ello estamos ya habituados a leer estudios que lo confirman. Poniendo como ejemplo la formación científica del historiador, se reconocen al final de sus estudios carencias, importantes desconocimiento teóricos y metodológicos que conducen hacia algo que en los últimos tiempos nos resulta imprescindible: falta de competencia. En el caso específico de los estudiantes universitarios de Historia, Aróstegui (2000) afirma que no es frecuente que los universitarios reflexionen sobre la entidad y el espesor de este conocimiento proporcionado por la historiografía y fundamentado en el método, entendido, como «un procedimiento de adquisición de conocimientos» y no solamente técnicos que también son necesarios. Por tanto, nada mejor para iniciarse en una investigación docente que aliviarse antes de estos males retrocediendo y afianzando unos fundamentos esenciales sobre el estado de la ciencia que enseña con la ayuda de un buen texto de teoría y método y, si el propio texto invita a la reflexión sobre «las insuficiencias metodológicas en la historiografía» o a «la formación científica del historiador», o a las «insuficiencias actuales en la profesionalización del historiador», en el caso del conocimiento histórico. El camino es más directo y ayudaría a cambiar la opinión bastante generalizada de que los historiadores actuales «no suelen plantearse problemas de método» (Lledó, 1977: 9).

La historiografía no reproduce el mundo en toda su complejidad pero propone modelos para comprobar continuidades y rupturas y para analizar las

prácticas humanas. Nos da cuenta de la complejidad teórica y de las contradicciones presentes hoy en la representación del pasado, lo que constituye, sin duda una base fundamental para los estudios sobre la selección de los contenidos en la conformación del rol de la historia en el currículum con finalidades educativas concretas en el ejercicio de pensar históricamente.

Sobre fundamentos del conocimiento social, la formación del pensamiento social y las representaciones sociales nos hemos enriquecido los profesores de didáctica de las ciencias sociales con muchas y diversas aportaciones como las de Rüsen (1992); Koselleck (2001); Sternberg y Spear-Swerling (2006); Tulchin (1987), y tantos otros, para aplicar en el ámbito educativo de forma contextualizada y ahí están recogidas por los didactas y presentes en las publicaciones correspondientes, por cierto tan desconocidas por la mayor parte del profesorado de secundaria.

El conjunto de las Ciencias Sociales atesoran ideas potentes en relación con el conocimiento científico social o humanístico que nos lleva a contextualizar el saber para acercarlo a la «sociedad del conocimiento» donde los préstamos entre experiencia y conciencia permiten acceder a procedimientos para interpretar y compartir actitudes y valores con esquemas explicativos diversos. Lo social, afirma Prats «es un todo objetivo susceptible de ser analizado y explicado unitariamente desde las diversas contribuciones de varias disciplinas». Pero esa idea de lo social aún no la tenemos clara, a pesar de las grandes modificaciones de los paradigmas sociales, políticos, económicos y técnico-científicos del siglo XX que muestran cómo la ciencia ha sufrido importantes modificaciones en su objeto, contenido y método, así como en sus fines y que vuelve a insistir sobre la interdisciplinariedad como método inicial. La aparición paulatina de estudios universitarios interconectados bien sea de Historia con otras disciplinas o bien del conjunto de las disciplinas por épocas, es una buena muestra de esta idea de investigación global, que en otro tiempo se desechó ante ciertas dificultades, para abarcar siquiera una historia del presente y un conocimiento social de la sociedad contemporánea en el que insertar un currículo para la práctica social y la formación de la ciudadanía. Hay formas de aproximación al conocimiento social que las sociedades actuales postulan desde el desarrollo de las tecnologías de la información (sociedad-red) y que debe aprovechar la Didáctica de las Ciencias Sociales, uniendo tres formas de conocimiento social inconexas tales como «conocimiento por la práctica y para la práctica; el proporcionado por el sistema escolar “científico”; y el derivado de los medios de comunicación» (Celorio, 1989).

Partiendo de estas reflexiones nos llegan insistentemente algunas preguntas que ponen de manifiesto ciertas cautelas:

¿Tienen los profesores de Historia o Ciencias Sociales de secundaria una concepción sobre la naturaleza de la ciencia que enseñan que les permita investi-

gar sobre su didáctica? Es más, ¿consideran que la Historia o las ciencias sociales son ciencias? ¿Acaso han pensado en la trascendencia de un estatuto científico de lo social centrado en el método de conocimiento de una realidad, para establecer teorías factuales como modo o método de obtener de la práctica profesional saberes semejantes al conocimiento procedente de la investigación? ¿Son conscientes de que realizan y cómo lo hacen, esa transposición didáctica del saber «sabio» al saber para enseñar y aprender? ¿Son capaces de salir de los esquemas ordenadores de un currículo escolar para atender a los fines de comprensión que demandan científicos sociales como (Stone Wiske, 1999)?

Habría que preguntarse si los profesores han llegado a establecer las relaciones que corresponden en el momento adecuado o, al menos, si esas ideas están presentes en la formación de su pensamiento profesional. Porque, poniendo la metodología de investigación como centro de atención, debemos reivindicar que esos primeros pasos se generalicen en la formación específica universitaria. Y aquí también tenemos información de que no es suficiente ni se produce en los tiempos que preceden a la formación para una profesión como la docente.

Valdeón (2004), quien ha sentenciado gráficamente que historiografía y enseñanza son dos caras de la misma moneda y en la idea (1994: 100) de que «los teóricos de la didáctica deberán elaborar su corpus doctrinal a partir del estado en que se encuentra la ciencia histórica en la actualidad», analiza las posibilidades de formación de los profesores de historia de secundaria a las puertas de Bolonia y señala algunas incoherencias del sistema universitario respecto de la formación investigadora (2006). Planteaba con buen criterio la posibilidad de formarse científica y metodológicamente en los últimos años de la carrera, que no fue el caso, al preferir sus árbitros dejar para «etapas posteriores al grado» todo lo relacionado con el método y las técnicas de investigación histórica, lo cual significa que la historiografía se pospone o se deja al arbitrio de alguna iniciativa «accidental», por lo que es claro y notorio que esas etapas posteriores van a solaparse con las de otras especializaciones como la formación docente y continuarán ausentes del proceso, a no ser que sean retomadas en la formación complementaria, algo difícil de asegurar si no se ha decidido previamente. En relación con estas decisiones Valdeón señala además otra con trascendencia evidente para la formación en la investigación docente: en España, como también en Francia, se ha dado primacía en el sistema universitario a la transmisión de conocimientos básicos en los periodos en que se divide la historia, atendiendo a un orden cronológico, mientras que otros países, como Gran Bretaña e Irlanda, han puesto el acento en la búsqueda de los conocimientos históricos, más en consonancia con la investigación. Así, entendemos los dilemas que plantea Tutiaux-Guillon (2005) en el caso de los docentes franceses al relacionar formación en unidades de formación e investigación (IUFM) con la de la universidad.

La Declaración de Bolonia ha desencadenado el debate sobre la convergencia europea de titulaciones universitarias: abrió de nuevo la esperanza y creó una nueva oportunidad para diseñar una buena formación inicial y dignificar la profesión docente.

El grupo de expertos (profesores universitarios y asociaciones profesionales) acordaron objetivos para la nueva titulación en las líneas de adquirir un conocimiento racional y crítico del pasado, procurando relacionarlo con el presente, lograr un conocimiento esencial de los procesos e cambio y de continuidad, desde una perspectiva diacrónica; conseguir un conocimiento básico de los métodos, técnicas e instrumentos de análisis propios de historiador: fuentes y elementos de la información y alcanzar un conocimiento adecuado de los conceptos, categorías, teorías y temas más relevantes de las diferentes ramas de la investigación histórica. Pero si estas intenciones se posponen a los postgrados ¿En qué situación permanece el profesional docente de cara a su especialización didáctica?

OBSTÁCULOS EN LA INVESTIGACIÓN DOCENTE

Elevar los problemas del aula a la categoría de investigación no ha sido fácil de llevar entre docentes de uno y otro lado de estatus profesional en el binomio enseñanza media-universitaria, especialmente en la investigación educativa, cuando entre ambos se interponen formas de pensamiento, expectativas y valores que no se reconocen.

Hay que tener en cuenta rutinas y hechos pasados para entender resistencias y fracasos del profesor de secundaria ante la investigación. El aislamiento, las escasas oportunidades de formarse como tal y las dificultades de trabajo en equipo han levantado murallas inexpugnables frente a la investigación para el cambio. Los currículos cerrados y sobrecargados de contenidos han contribuido a ello y han convertido la resistencia en negación o indiferencia.

Fernández Pérez (1988), remarcaba en un estudio hace tres décadas que la Universidad no ha sido especialmente receptiva hacia los propósitos de investigación de los profesores de secundaria. De Alba en 2003 también detecta entre el profesorado de secundaria algunos indicadores de ciertas permanencias que dificultan el cambio en la actuación profesional. Algunos siguen vigentes como su identificación con la licenciatura a la hora de investigar, con independencia de la función docente que desempeñan; su dificultad para reconocer la necesidad de mejora profesional con análisis de su práctica o desarrollo de propuestas de investigación didácticas en su aula y su resistencia a aceptar la posibilidad de establecer evaluaciones de la práctica docente por considerarlas una intromisión o interferencia en su profesión. El profesor de secundaria muestra resistencia a

propuestas curriculares innovadoras por el temor a complicaciones en su tarea cotidiana o a perder el estatus y el reconocimiento social y profesional como administrador de un conocimiento especializado. Es también significativa en nuestra área el acentuado desajuste entre lo que los profesores consideran como finalidades educativas y el desarrollo real de su práctica. De esta dificultad que ya se ha reflejado en diversos estudios anteriores y se pone de manifiesto en la tesis doctoral de Merchán (2001), también Tutiaux-Guillon (2003) se hace eco entre los profesores franceses, dando a entender las consecuencias transferibles a la práctica docente que se derivan de las orientaciones y la asunción del estudio específico.

Tampoco la universidad ha mostrado hacia el profesor de secundaria una sensibilidad que implique reconocimiento de las funciones que desempeña y se ha perdido una extraordinaria oportunidad de constituir grupos de trabajo entre profesores universitarios con los profesores de secundaria para orientar y fomentar la investigación sobre la cultura y las prácticas reales en el aula. Así que, con independencia del actual máster prescriptivo, los motivos que impulsan la libre decisión de un profesor de secundaria para dedicarse a realizar un doctorado y una tesis en una facultad de educación han sido y serán heterogéneos. No teniendo aseguradas sus preferencias por cuestiones concretas de la enseñanza-aprendizaje de su materia y ante la duda de que esas cuestiones estén relacionadas con todas y cada una de las decisiones curriculares que ha de emprender día a día, se «pierden» por varios departamentos en la búsqueda de expectativas que, en el mejor de los casos, siembran más dudas e incertidumbre. Como ya se ha indicado, son bastantes las universidades que no tienen departamento específico ni profesores especializados en la didáctica de la disciplina, ni líneas de investigación que integren un conocimiento específico con su didáctica. Los profesores de secundaria desconocen los estudios relativos a las didácticas específicas, a pesar de los trabajos publicados (González Gallego, 2000, 2004). En consecuencia, es fácil que se queden en la superficie de los problemas atraídos por cuestiones pedagógicas consideradas globalmente de actualidad, sin entrar en las consideraciones metodológicas propias de su disciplina en la aplicabilidad docente. Pero, a pesar de estas condiciones, muchos finalizan el periodo de investigación navegando por las procelosas aguas de los paradigmas y modelos de enseñanza y aprendizaje, sin encontrar el punto de intersección que les permita «aterrizar» en un pensamiento profesional. Unos pocos, presentan tesis doctorales, proponiendo innovaciones y aplicando metodologías cualitativas diversas, cuantificadas conforme a esquemas previstos de verificaciones y fiabilidades contrastadas, pero no tienen en cuenta la razón de ser y el discurso metodológico del contenido que se enseña. ¿Hasta qué punto esas investigaciones contribuyen al conocimiento didáctico?

La investigación educativa como tal viene siendo cuestionada en los últimos tiempos y ha recibido dos importantes críticas, relativas a su capacidad para dar

respuesta a problemas sociales y educativos, junto con la constatación del divorcio entre investigación y desarrollo profesional. Tal vez se ha abusado mucho del término investigación en experiencias de innovación que, aunque están realizadas en la práctica del aula, ni se consolidan, ni se generalizan; investigaciones sin el carácter de «científicas», un concepto que debe aludir a la búsqueda sistemática, sujeta a una fundamentación, planificación, y uso de instrumentos de averiguación en un campo determinado del conocimiento que sirva por igual a la comunidad científica.

El tratamiento educativo relacionado con la Historia y las Ciencias Sociales no puede eludir los principios científicos de estas disciplinas. No se pueden disociar contenidos científicos y didácticos sin crear serias dificultades para construir un currículum y una práctica. Pilar Maestro (1991, 1993, 1994) decía muy claramente que «el proceso de construcción del aprendizaje escolar se define siempre en relación con el aprendizaje en materias concretas». En esta idea y con la de Audigier (1994) en referencia a que los saberes científicos son primeros en el tiempo y dan legitimidad a los enseñados, se producen en contextos diferentes, tienen distintas finalidades y generan prácticas diferentes, por lo que los conocimientos resultantes son también distintos. espero dar a entender que el énfasis en el modo de transformación del conocimiento disciplinar sin afectar a su rigor científico, pasa por determinados filtros como señalaba Mattozzi (1994) (mediación profesor, exigencias currículo oficial, libros de texto, tiempo dedicado a su enseñanza...).

Qué decir de la administración educativa en general respecto a la formación investigadora de este profesorado? ¿Hasta qué punto se interesa por esta formación?

Pilar Benejam (2004) ya se lamentaba en líneas generales de esta falta de atención: «Éste es un tema que interesa poco. Las sucesivas reformas educativas que me han tocado vivir le han prestado escasa atención. En los comités, informes, estudios acerca de los problemas de la educación siempre se menciona la relevancia de tema, pero raramente se aborda; se le relega a un segundo plano tal vez porque resulta inquietante y hasta diría que molesto».

Celebramos la idea del máster del profesorado como encuentro en época de cambios para la formación del profesorado de secundaria en o desde la Universidad, dando carta de naturaleza a la consolidación de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia; nos parece idónea la coordinación de las facultades de educación, donde se elaboran los saberes didácticos, pero tanto los estamentos universitarios como la administración educativa deberían velar y cortar de raíz comportamientos indeseables que ya en otros momentos habían aflorado, como la codicia de las facultades de educación empeñadas en sobrecargar de créditos teóricos y prácticos de sus respectivas

ramas del saber educativo o la de las facultades de disciplinas empeñadas en apoderarse de módulos didácticos para repetir «más de los mismo». Las directrices del nuevo máster de formación de profesores tienen previsto un módulo dedicado a la innovación e investigación en la didáctica concreta. ¿Cómo se entiende que una facultad de educación esté de acuerdo con la disciplinar para «entregarle» las riendas de la innovación y la investigación didáctica sin condiciones?

Seguimos detectando que, lamentablemente, la realidad va por delante de las declaraciones de intenciones y muestra algunas cuestiones que se nos aparecen como viejos problemas lastrados aún no resueltos sobre el modo de investigar, carencias, discordancias, malentendidos, pulsos e impulsos incontrastados por el control de ciertos resortes del conocimiento desde estamentos de la universidad, que pueden desdibujar desde el punto de partida. un proyecto largamente esperado. Nos concierne a todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AROSTEGUI, J. (2000). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- AUDIGIER, F.; CREMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). «La place des savoir scientifiques dans les didactiques de l'Histoire et de la Géographie», *Révue Française de Pédagogie*, nº 106, pp. 11-23.
- BENEJAM, P. (2004). En *Iber*, 42, p. 45.
- CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (comps.) (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CELORIO DÍAZ, J. J. y GOÑI GRANDMONTAGNE (1989). «Pautas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 6, pp. 53-61.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalidad del docente*. Madrid: Escuela Española.
- GONZÁLEZ GALLEGÓ, I. (2000). «Las didácticas del área: un reciente campo científico», *Revista de Educación*, nº 328, pp. 7-63.
- (2004). «La formación inicial de profesores: tener y no tener», en *Iber*, nº 40.
- LLEDÓ, E. (1977). *Lenguaje e Historia*. Barcelona: Ariel, p. 9.
- MAESTRO, P. (1991). «Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas», *Studia Paedagógica*, 23, pp. 55-81.
- (1993). «Epistemología histórica y enseñanza», *Ayer*, 12, pp. 135-181.
- (1994). «Procedimientos versus metodología», *Iber*, 1, pp. 53-72.

- MATTOZZI, I. (1994). «Los contenidos en la enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria: el problema de la selección y de la organización en secuencias», en *VI Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pontevedra: Díada.
- PRATS, J. (2002). «Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales», en *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación I*, pp. 81-89.
- STONE WISKE, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- VALDEÓN, J. (2004). En *Iber*, nº 42. Monografía sobre la formación del profesorado de Geografía e Historia en Secundaria.

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

SERGIO MERINO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

EL SABER DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

El saber constituye un componente privilegiado en la formación docente. Cada profesor al enseñar pone en acto una epistemología que vincula los tipos de conocimiento, sus fuentes y modos de construcción. Este bagaje de conocimientos de los docentes puede distinguirse en un saber sustantivo (referido a la disciplina específica), un saber pedagógico (relativo a un repertorio de saberes que dan cuenta de las mediaciones necesarias para que el conocimiento científico se convierta en un conocimiento enseñado y aprendido), y un saber institucional (que da cuenta de las variables contextuales que definen el ámbito propio en que la actividad tiene lugar).

Los docentes construyen en su trayectoria estos saberes de diferentes modos: aprendiéndolo intencionalmente y sistemáticamente, o a partir de la práctica concreta. Interrogarse sobre el valor de los paradigmas que se utilizan en muchos casos espontáneamente y ver hasta qué punto son consistentes hoy, constituye un punto central para todo formador.

De este modo la relación de los profesores con el conocimiento didáctico se manifiesta a través de diferentes modalidades y se relaciona con las creencias previas de los profesores. El aporte de las didácticas es brindar orientaciones a los profesores sobre la enseñanza, colaborando con el análisis de las prácticas docentes en los ámbitos institucionales desde una perspectiva pedagógica, moral y política (Litwin, 2008).

Se reconoce hoy, que el saber didáctico se encuentra en camino de construcción y reconstrucción permanente y las Didácticas Específicas de las disciplinas se van configurando como un campo de estudio, investigación e innovación en creciente desarrollo. Este crecimiento lo reflejan diversos programas

inter universitarios de formación, los congresos internacionales, las jornadas nacionales, publicaciones especializadas, programas de investigación y formación de recursos humanos que toman como objeto de análisis los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las áreas curriculares.

Las Didácticas Específicas constituyen campos de conocimiento diferenciados de sus disciplinas de origen y de la didáctica general. Los mismos presentan distintas trayectorias y tradiciones disciplinares. Estos campos parten del supuesto que no se puede pensar la enseñanza de la Historia, la Geografía, entre otras disciplinas escolares, a partir de la réplica del conocimiento académico en las aulas.

Por el contrario, comparten una búsqueda epistemológica y metodológica que incluye en sus reflexiones teóricas el conocimiento disciplinar específico. El mismo se constituye en las prácticas de enseñanza a la hora de observar e interpretar cómo docentes y alumnos se vinculan con él en las aulas.

Las Didácticas Específicas han desarrollado, y lo siguen haciendo, nuevas políticas del conocimiento que focalizan los modos en que los estudiantes se apropian de los saberes, y a su vez, los modos en que los docentes median para que esa apropiación del conocimiento se produzca. Y lo hacen, desde el supuesto que las prácticas escolares son prácticas sociales históricamente constituidas y en constante conflicto, con variables a considerar como las que remiten a las instituciones, el curriculum y los contextos concretos (Fioriti, Moglia, 2007).

Desde estas perspectivas se plantea la carrera de posgrado que como un ejemplo integra el desarrollo de esta comunicación.

EL PROYECTO DE MAESTRÍA: ORIENTACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

De acuerdo con los datos disponibles en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU, en el ámbito didáctico se están desarrollando ofertas a cargo de las siguientes Universidades:

- Universidad de Buenos Aires.
- Universidad Nacional de Tucumán.
- Universidad Nacional del Litoral.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Universidad Nacional de Córdoba.
- Universidad Nacional del Nordeste.

- Universidad Nacional de Cuyo.
- Universidad Nacional de Rosario.
- Universidad Nacional del Comahue.

Estas ofertas acreditadas, constituyen un antecedente valioso, habilitan posibilidades de intercambio y por otra parte muestran la evolución creciente que tiene en Argentina el campo en cuestión.

Desde el punto de vista institucional la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco no ha desarrollado postgrados vinculados al campo didáctico. No obstante se han concretado y actualmente se están implementando ofertas relacionadas con la educación superior, la gestión universitaria y las letras.

La universidad por tradición focaliza en la formación disciplinar más que la didáctica. Por ello se considera que a pesar de la escasa tradición imperante, resulta valioso crear espacios institucionales de formación, reflexión e investigación en este campo de conocimiento que atienda las demandas de profesionalización de los docentes que se desempeñan en la enseñanza de las disciplinas escolares, articulando además con las carreras de grado existentes en la Facultad (Licenciaturas, Profesorados y Tecnicaturas).

La Carrera de Maestría en Didácticas Específicas, con orientación en Didáctica de las Ciencias Sociales, constituye un programa de formación de postgrado de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, de Argentina a cargo de la Unidad Académica: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

La Maestría en Didácticas Específicas, tiene como meta la formación de recursos humanos especializados en la transformación de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje con potencial de transferencia institucional multiplicadora, tendiendo a repensar la acción docente, comprender sus determinantes, enriquecer prácticas e inscribirlas en un contexto de situación más amplio.

Se consideró posible diseñar un dispositivo de desarrollo profesional en servicio para la formación en didácticas específicas que involucre equipos de trabajo inter disciplinares para abordar las necesidades y problemas que presentan la enseñanza y el aprendizaje de los distintos campos del conocimiento en cuestión: las Ciencias Sociales y la Lengua y Literatura¹.

¹ En esta comunicación no se aborda la orientación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, sí en Didáctica de las Ciencias Sociales, objeto del Simposio.

La carrera proporciona un alto grado de especialización didáctica, a partir del estudio y conocimiento de los diversos enfoques teórico-epistemológicos y de la investigación didáctica en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las áreas curriculares.

El cuadro 1 sintetiza los objetivos generales del programa de posgrado:

Principales Objetivos de la Carrera
Proporcionar una formación académica y profesional de alto grado de especialización en las didácticas específicas, brindando oportunidades para: • Desempeñarse profesionalmente como especialista en el campo de las Didácticas Específicas con sentido crítico, creativo y transformador. • Investigar los principales problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en diversas líneas teórico-metodológicas. • Generar propuestas reflexivas para las prácticas pedagógicas incorporando los desarrollos particulares de las áreas especializadas de conocimiento desde una perspectiva crítica. • Desarrollar proyectos de investigación multidisciplinarios.

FUENTE: Resolución del Consejo Superior N° 055-09 de la UNPSJB.

Los destinatarios de la oferta son graduados con título universitario de grado o de nivel superior no universitario correspondiente a una carrera de cuatro (4) años de duración como mínimo o graduados de otras universidades argentinas o extranjeras, con títulos equivalente, en el campo de las ciencias sociales básicas (historia, geografía, sociología, antropología, ciencias políticas, economía), pedagogía, psicología o ciencias de la educación.

Integran el cuerpo académico de la carrera: un director de programa, un coordinador, un responsable administrativo-financiero, un comité académico y el cuerpo docente (50% de profesores estables de la UNPSJB y 50% de profesores invitados de otras Universidades Nacionales del país y exterior). Cabe destacar que los profesores de la institución provienen de diferentes formaciones, carreras y Departamentos (Ciencias de la Educación, Psicología, Antropología, Filosofía, Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Didáctica General y Didáctica Específica de las Ciencias Sociales).

La carrera posee modalidad de cursado presencial, con una duración de dos (2) años y un total de quinientas sesenta y dos horas reloj obligatorias (de las cuales cuatrocientas dos horas reloj corresponden a actividades teóricas y ciento sesenta horas reloj a actividades de tutorías e investigación).

La estructura curricular se organiza en dos trayectos formativos básicos: uno común y otro diferenciado que permite profundizar en el objeto de conocimiento específico de la orientación elegida. Los espacios curriculares de ambos trayectos adoptan los siguientes formatos de trabajo: cursos, seminarios, talleres y ateneos.

El cuadro 2 sintetiza el mapa curricular propuesto:

Trayecto Común	
Formato Curricular	Denominación
Seminario	• Epistemología y Corrientes Didácticas Contemporáneas.
Curso	• Teorías Psicológicas y del Aprendizaje.
Taller	• Problemática Sociocultural, Ética y Diversidad.
Seminario	• Teorías del Curriculum y Programación Didáctica.
Taller	• Nuevas Alfabetizaciones y Educación en Medios de Comunicación.
Curso	• Evaluación de la Enseñanza y los Aprendizajes.
Seminario-Taller	• Investigación Didáctica I: Análisis de las Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje.
Trayecto Diferenciado: «Orientación Didáctica de las Ciencias Sociales»	
Curso	• Epistemología y actualización disciplinar (Historia, Geografía y Ciencias Sociales).
Seminario	• Didáctica de las Ciencias Sociales I.
Seminario	• Didáctica de las Ciencias Sociales II.
Taller	• Comprensión y producción oral y escrita en Ciencias Sociales.
Taller	• Materiales curriculares del área de Ciencias Sociales.
Seminario-Taller	• Investigación Didáctica II: diseño del Plan de Tesis.
Ateneos	• Ateneos Temáticos y de Experiencias I y II.
Tesis de Maestría.	

FUENTE: Resolución del Consejo Superior N° 055-09 de la UNPSJB.

Los ateneos temáticos y de experiencias forman parte de un ciclo que aborda cuestiones puntuales disciplinares, tales como:

- Cultura e historia de los pueblos originarios de Patagonia.
- Historia regional de la Patagonia.
- Narrativas orales y escenarios urbanos contemporáneos.
- Educación en valores y derechos humanos.
- Recorridos de lectura literaria y animación en la escuela.
- Educación y género: núcleos temáticos para trabajar en el aula.
- Diseños curriculares y proyectos innovadores para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Aspectos sociopolíticos en la profesionalización docente.

La carrera presenta cuatro líneas de investigación didáctica:

- Prácticas de enseñanza en las áreas curriculares.
- Diseños y materiales curriculares.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje en Ciencias Sociales.
- Escenarios de educación informal: patrimonio, museos, ciudad, medios de comunicación.

En el marco de las mencionadas líneas los participantes pueden desarrollar sus investigaciones. Para culminar el programa los maestrandos presentarán una Tesis para obtener el título académico de Magíster en Didácticas Específicas, luego de haber completado los espacios curriculares obligatorios de la Maestría en su totalidad. Se trata de una producción original y de autoría individual.

El plazo reglamentario para la entrega de la tesis será de dos años a contar desde la fecha en que el maestrando haya concluido la cursada y aprobación de todos los cursos, seminarios, talleres y ateneos previstos en el Plan de Estudios. La tesis será evaluada por un comité de tres miembros integrado por el Director de Tesis y otros dos profesores. Al menos uno de los evaluadores será un miembro externo a la institución. La defensa será presencial y pública.

REFLEXIÓN FINAL

Hablar de las Didácticas Específicas en este contexto es referirnos a un campo de conocimiento que tiene como objetivo fundamental la formación conti-

nua del profesorado en un área del currículum –en este caso las Ciencias Sociales– para que el profesor pueda intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la mejor preparación posible.

Estos conocimientos emergen de la práctica y se dirigen a la práctica de enseñar contenidos sociales, son construidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas (el profesorado, el alumnado y los saberes) y dirigidos al profesorado para analizar, comprender, intervenir, tomar decisiones y buscar alternativas de mejora. El desarrollo de estas prácticas, configura un objeto de reflexión e investigación (Pagès, 2000).

La didáctica como campo de conocimientos se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, con el fin de describirlas, explicarlas y fundamentarlas y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (Camilloni, 2007).

Un saber didáctico que intenta dar cuenta de la realidad compleja de la enseñanza y brinde algunas respuestas a los problemas de las prácticas, exigen programas que combinen diferentes disciplinas, con recursos humanos de distinta formación (carreras, Facultades), con el fin de abordar y desarrollar esta área del conocimiento, en creciente diálogo y especialización conjunta.

La carrera presentada surge como respuesta a la necesidad de formación continua de egresados y como oferta sistemática de posgrado para graduados de la región en el campo de las Didácticas Específicas, como espacio de habilitación del pensamiento, para la acción e investigación en la enseñanza de las disciplinas escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIJOVICH, R., y otros (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- BENEJAM, P.; PAGES, J. (coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- BIRGIN, A.; BRASLAVSKY, C.; DUSCHATZKY, S. (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- CAMILLONI, A. W. De; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M.; BARCO (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. R. W. de (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- DIKER, G.; TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

- ENRÍQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- FIORITI, G.; MOGLIA, P. (2007). *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. Buenos Aires: Cuadernos del CEDE. Universidad Nacional de San Martín.
- LITWIN, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- PAGES BLANCH, J.; ESTEPA GIMÉNEZ, J.; TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- POGRÉ, P., y KRICHENSKY, G. (2005). *Formar Docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- VV.AA. (2000). Los caminos de la didáctica de las Ciencias Sociales. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.

INVESTIGACIÓN SOBRE PROFESORES DE GEOGRAFÍA (EN PRÁCTICAS): UNA REFLEXIÓN METODOLÓGICA Y UNA HIPÓTESIS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CRISTIANA MARTINHA

UNIVERSIDADE DE OPORTO

INTRODUCCIÓN

Este texto tiene como objetivo hacer una reflexión sobre el proceso de desarrollo de una investigación, sobre sus ideas y opiniones acerca de la aplicación de la Pedagogía por Competencias en la Enseñanza de Geografía y su inclusión en los libros de texto de Geografía en un intento por entender si el cambio del paradigma de la enseñanza propuesto en la Ley 6/2001 está realmente funcionando en la enseñanza de Geografía en Portugal.

Comenzamos presentando la primera fase de nuestro proceso que era la elaboración de una investigación experimental sobre esta problemática, que aplicamos al final del año académico 2008/2009 a estudiantes del «Curso de Especialización en Enseñanza de Geografía» en FLUP, que eran estudiantes que estaban completando las prácticas de enseñanza de Geografía. Los resultados del estudio se presentaron en el «Colóquio Geografia aos Sábados-II edition» en Oporto y se debatió con el presente grupo. El debate sobre el diseño, implementación y resultados de esta investigación, así como los comentarios y sugerencias realizados por los colegas en la sesión, dieron lugar a la mejora de la investigación para que fuera más eficaz lograr nuestros objetivos del estudio, dando origen a su versión online¹, que está siendo implementada en este momento.

¹ La opción de presentar una investigación en este formato es porque es más sencillo recoger las respuestas así como tratarlas, porque recibimos las respuestas ya en formato digital y se convierten fácilmente de *GoogleDocs* a *Excel*.

Al presentar este ejemplo, nuestro objetivo es captar la atención de la comunidad científica de Enseñanza de las Ciencias Sociales sobre la importancia de realizar estudios en los profesores para recoger sus ideas sobre la enseñanza y poder supervisar la introducción de innovaciones pedagógicas en la práctica de la enseñanza y, a través de la reflexión sobre los resultados para extraer enseñanzas de cara a acciones futuras, particularmente en términos de formación inicial y continua del profesorado.

Como antecedentes de la investigación, señalamos que el estudio que se ha llevado a cabo en Portugal sobre los libros de texto de geografía es escaso, a pesar del hecho de que cualquier investigador de la educación que empieza en «estudio de los libros de texto» afronta desde el principio el problema del gran volumen de publicaciones sobre la materia, tanto a nivel internacional como nacional, que demuestra la importancia que le da la comunidad científica. A nivel internacional, los proyectos y las instituciones investigadoras sobre el estudio de los libros de texto ganan importancia, tal como el proyecto MANES, el Georg Eckert Institute o el IARTEM. Además, se debería observar que la «Pedagogía por Competencias» (en Portugal se aplicó oficialmente con la Ley Número 6/2001 y con el *Currículo Nacional de Educación Básica*, 2001) puede también tener implicaciones en los libros de texto porque, de acuerdo con Xavier Roegiers y Jean-Marie De Ketele (2004: 170), hay pasos que se deben seguir a la luz de la «Pedagogía por Competencias», para establecer un «libro de texto integrador».

La referencia a estas ideas teóricas es proporcionar «ideas-referencia» en los temas que nuestra investigación aborda para permitir un entendimiento adecuado de los resultados de esta fase de «investigación experimental».

Dado esto, presentaremos los resultados de la investigación que se aplicaron a profesores en prácticas de Geografía de FLUP en el año académico 2008/2009 (en un «estudio de casos prácticos») para saber las opiniones sobre la «Pedagogía por Competencias» y sobre los libros de texto de Geografía que están actualmente en el mercado y los usos que se hace de ellos. Se entiende que estos profesores en prácticas son agentes con opiniones importantes porque han recibido una formación para el profesorado orientada a la «Pedagogía por Competencias», siendo esta formación como un «laboratorio» para innovaciones educativas.

Como «punto final» de este «estudio de casos prácticos» aparecerá una reflexión sobre los usos y las opiniones de los profesores en prácticas a los que se les preguntó por este tema de incluir los principios de la «Pedagogía por Competencias» a los libros de texto de Geografía que proporciona nuevos puntos de vista para la reflexión/hipótesis para explicar algunos de los resultados de recientes estudios que se han llevado a cabo sobre la pobre adecuación de

los actuales libros de texto de Geografía a los principios de las «Pedagogía por Competencias»². Por consiguiente, la investigación (cuyos resultados se muestran aquí) también quería funcionar como una prueba (sobre la filosofía del *grupo de discusión*) para otros que se aplicarán durante el estudio (para profesores de Geografía y supervisores de Geografía de todas las facultades de Portugal que han realizado formación en Geografía para profesores nuevos hasta 2008) permitiendo «estrechar», por lo tanto, este importante instrumento de investigación operativo que estamos desarrollando en este momento.

EL LUGAR DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA. UN ESTUDIO DE CASOS PRÁCTICOS CON LOS PROFESORES EN PRÁCTICAS DE GEOGRAFÍA DE FLUP EN EL AÑO ACADÉMICO 2008/2009

Para saber cómo perciben los profesores en prácticas la «Pedagogía por Competencias» (Martinha, 2010) y a adecuación de los libros de texto a ella, y el uso que se hace de ésta, llevamos a cabo una investigación con los profesores en prácticas de FLUP en el año académico 2008/2009.

El realizar esta investigación no tiene como objetivo generalizar sus resultados al universo global de los profesores recién graduados, sino solamente entender mejor la realidad que estructura la formación educativa de los profesores de Geografía en FLUP para, en el siguiente estudio, proporcionar datos para comparar entre todas las universidades de Portugal que realizaron esta formación hasta 2008.

Con respecto a la pregunta sobre cuál es su punto de vista acerca de la «Pedagogía por Competencias», la mayoría de los encuestados (10) mencionaron que la entendían como «una orientación pedagógica nueva e innovadora » y sólo uno se refirió a esta como «una nueva visión de las tendencias pedagógicas antiguas». Ninguno de ellos la consideró como una «moda real». A pesar de nombrarlo en pocas ocasiones, podemos observar la alusión al hecho de que se la establezca como «la modificación de las tendencias pedagógicas antiguas».

La clasificación de las características de la Pedagogía por Competencias que realizaron los encuestados es la siguiente (tabla 1):

² Research Project FCT «*Manuais, e-manuais e actividades do aluno*» – UID-OPECE of Universidade Lusófona of Lisboa.

Tabla 1.

Jerarquía de características de la Pedagogía por Competencias llevada a cabo por los profesores en prácticas de Geografía encuestados.

	Encuestados										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Integración de lo Adquirido											
Resolución de Problemas											
Desarrollo de Actitudes											
Formación del ciudadano											

Grado de Asociación (en el que 1 representa la asociación más baja y 4 la máxima):

1 – 2 – 3 – 4

A este respecto, destacamos que los rasgos que se clasifican con más frecuencia con el grado máximo de asociación son la «formación para los ciudadanos»; y la «integración de lo adquirido», aunque la última tiene el mismo número de referencia con el mínimo grado de asociación, que sugiere que algunos encuestados no percibieron el concepto de «integración de lo adquirido». De una manera extraña el rasgo «resolución de problemas» está clasificado predominantemente con 2 en una escala de 1 a 4 donde 4 representa el máximo valor de asociación, esto es extraño porque este es uno de los pilares fundamentales de la Pedagogía por Competencias, de acuerdo con sus teóricos más importantes. Además, los encuestados tienen un grado de asociación del rasgo «desarrollo de actitudes» mayor que del rasgo «resolución de problemas».

Dado esto, el 82% de los encuestados mencionan que «Pedagogía por Competencias» es una «corriente de enseñanza muy efectiva y que debería ser seguida por todos los profesores» y sólo el 18% consideran que es «una corriente pedagógica que es difícil de seguir en la práctica». Ninguno de los encuestados cree que esta es una «corriente que no tiene sentido», que muestra que hay una opinión favorable sobre su aplicación en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía por parte de estos jóvenes profesores de Geografía.

Volviendo a la adecuación de los libros de texto de Geografía: el tercer ciclo del colegio donde están realizando las practicas adoptó la «Pedagogía por Competencias», la referencia que se indicaba con mayor frecuencia para los tres años de escolarización era «medio», que te dice que hay un modo de funcionar por parte de los autores de los libros de texto de Geografía para hacerlos más adecuados para que asuman la Pedagogía por Competencias.

Acerca de la necesidad de consultar otros libros de texto además de los adoptados, el 46% de los encuestados respondieron «siempre» y el 0% «nunca»

lo hacen (gráfico 1). En contra de esto, el 36% de los encuestados respondieron que «nunca» lo usan en sus clases, el 55% respondieron que sólo «esporádicamente» y el 0% dijeron «casi siempre» y «siempre» (gráfico 2).

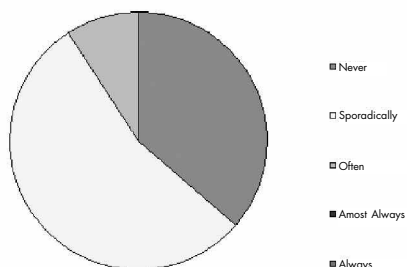


Gráfico 1. Necesidad de consultar otros libros de texto diferentes de los adoptados por los profesores en prácticas de Geografía en la preparación de sus clases.

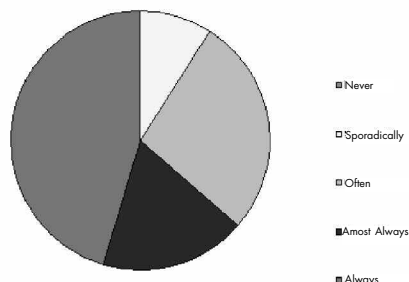
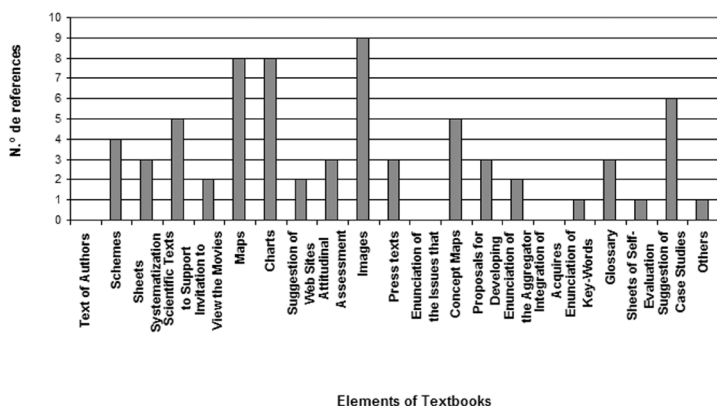


Gráfico 2. El uso del libro de texto para los profesores en prácticas de Geografía en sus clases (regencias).

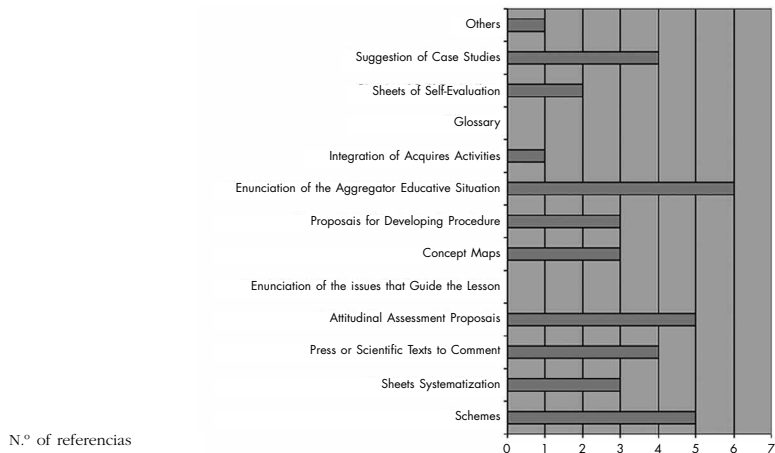
Por lo que se refiere a la presentación de los elementos que ellos consideran más relevantes a la luz de la Pedagogía por Competencias en los libros de texto, adquieren especial importancia las «imágenes», los «mapas», los «gráficos» y la «sugerencia de casos prácticos», de acuerdo con los encuestados. De una manera extraña, no se hace referencia a la «enunciación de las asuntos que guían las clases» y a la «integración de las actividades adquiridas». La «invitación a ver películas», la «sugerencia de consultar páginas web» y la «enunciación de la situación educativa intermediadora» también aparecen con un valor relativamente bajo (gráfico 3).

Gráfico 3. Elementos más relevantes de los libros de texto de Geografía a la luz de la «Pedagogía por Competencias», de acuerdo con los profesores en prácticas de Geografía encuestados.



Todos los encuestados que identificaban los libros de texto adoptados como «inadecuados» (46%) manifestaron que habían usado recursos educativos para rellenar estas lagunas. De estos recursos creados por ellos, nosotros destacamos la «enunciación de la situación educativa intermediadora», los «proyectos» y «propuestas de evaluación de la actitud» con los mayores valores (gráfico 4).

Gráfico 4. Tipo de recursos que los profesores aprendices de Geografía encuestados produjeron para rellenar las «lagunas» de los libros de texto elegidos.



Sobre la opinión de los encuestados sobre lo que representa el libro de texto para un profesor en prácticas de geografía, el 64% menciona que es un «simple recurso de consulta» y que «planean sus clases independientemente de ellos». Sin embargo, el 27% menciona que este es «un accesorio porque el objetivo de las prácticas de enseñanza es que el profesor en prácticas muestre el trabajo que él mismo ha hecho.» Cabe apuntar que ninguno de los encuestados lo consideraron como el principal recurso que utiliza al planear/enseñar.

CONCLUSIÓN Y LECCIÓN PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Como principal conclusión de esta investigación, subrayamos el hecho de que las prácticas de FLUP es un espacio para probar nuevas experiencias educativas a la luz de la implementación práctica de la «Pedagogía por Competencias» lejos de la «dictadura del libro de texto». Sin embargo, parece que estas prácticas deberían ser reorientadas para dar mayor énfasis a la clave principal de la «Pedagogía por Competencias» que es «solucionar de problemas».

A su vez, este es también uno de los retos que se han lanzado para el diseño de los libros de texto y la reciente investigación ha mostrado que se está implementando tímidamente, como documenta el estudio de Laurinda Leite *et al* sobre los libros de texto de física y química, por ejemplo.

Así pues, esta discusión tiene como objetivo proporcionar una primera idea del desarrollo científico de los profesores en prácticas de Geografía en Portugal, presentando los resultados de un caso práctico, así como prestar atención a la necesidad de mejorar el tema los libros de texto de Geografía hoy en día.

En este contexto, el objetivo era presentar el texto para informar de los datos relevantes del estudio para la práctica de la Enseñanza de Geografía así como contribuir al reconocimiento científico creciente en el área de la Geografía.

Finalmente, esta reflexión nos lleva a futuros retos: cómo caracterizar el modo en el que la «Pedagogía por Competencias» está siendo «enseñada» por los Docentes de Geografía en otras Universidades portuguesas más allá de FLUP y conocer las mejores prácticas sobre los libros de texto de Geografía en esta área y saber cómo evolucionaron los libros de texto de Geografía en la metodología de la enseñanza.

Una nota final al hecho de que este estudio ha jugado el papel de «prueba» para demostrar que en futuras investigaciones que se lleven a cabo sobre estos temas será importante dar una definición a ciertos términos (Ej. integración de lo adquirido), así como dar más opciones abiertas, para así conocer mejor las verdaderas opiniones e ideas de los encuestados. En este sentido, el logro de este estudio era válido y útil como posible para esclarecer los instrumentos de análisis y sugerir algunas posibles explicaciones de por qué los profesores adoptan ciertos libros de texto, menos adaptados a la «Pedagogía por Competencias». Se puede encontrar el final de nuestra investigación sobre el proceso de mejora en <http://spreadsheets.google.com/viewform?hl=en&formkey=dHJ6azd0WmQ3dlJ0aFVTTTRWYTNKOFE6MA>, que es la versión de la investigación online para aplicar en una mayor escala para profesores de Geografía en Portugal.

Con esta «prueba» también podemos concluir que debemos continuar invirtiendo en la enseñanza de este tipo de materias para profesores en prácticas, porque dan algunas ideas básicas que no han sido completamente asimiladas todavía por parte de los profesores en prácticas que puede indicar una tendencia general de los profesores, que nosotros queremos estudiar también.

De este modo, hacemos una contribución al debate sobre los métodos de investigación (y su importancia) en el estudio de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, un tema central del simposio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDRE, F. (2009). Epistemological awareness and geographical education in Portugal: the practice of newly qualified teachers, *International Research in Geographical and Environmental Education*. 18: 4, pp. 253-259.
- ALEXANDRE, F., FERREIRA, M. & MIRANDA, B. (2004). Emerging Models of Teacher Training: The Case of Portugal, *International Research in Geographical and Environmental Education*. 13: 2, pp. 184-189.
- BARREIRA, A. & MOREIRA, M. (2004). *Pedagogia das Competências – da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- CACHINHO, H. (2004). Criar Asas: do Sentido da Geografia Escolar na Pós-Modernidade, *V Congresso da Geografia Portuguesa*. Guimarães: Universidade do Minho.
- (2009). A Aprendizagem Baseada em Problemas: Potencialidades e Limitações da sua Aplicação em Ambientes de Racionalidade Técnica, *VII Congresso da Geografia Portuguesa - Trunfos de uma Geografia Activa*. Coimbra:APG e DG-FLUC.
- CLAUDINO, S. (2009). Manuais Escolares de Geografia: o esvaziamento dos propósitos pedagógicos-didáticos dos programas?, *Colóquio Manuais Escolares e a Dinâmica da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias & Observatório de Políticas de Educação e Contextos Educativos.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001.
- DUARTE, J., CLAUDINO, S., SILVA, C., SANTO, E. & CARVALHO, L. (2008). *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?*. Lisboa: UID-OPECE da Universidade Lusófona de Lisboa.
- FONSECA, J. & FONTES, V. (2009). O Pensamento Crítico na Avaliação de Competências Geográficas, *Actas do IV Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia - A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI - cdrom*. Lisboa: APG, AGE & IGOT.
- GÉRARD, F. & ROEGERS, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora, 1998.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- MARTINHA, C. (2010). A «Pedagogia por competências» na formação inicial de professores de Geografia – Um olhar sobre as práticas, *22.º Colóquio Internacional da ADMEE – Europe – Avaliação e Currículo: Papel das Políticas, Efeitos dos Dispositivos e dos Programas, Relação com as Aprendizagens*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. (2003). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas, *Revista de Estudos Curriculares*. n.º 1, pp. 59-77.

- PERRENOUD, P. (2001) *Porquê construir competências a partir da escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PEYSER, A., GERARD, F. & ROEGIERS, X. (2006). Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam, *Planning and Changing*, vol. 37, n.º 1-2, pp. 37-55.
- REINFRIED, S. (2004). Do Curriculum Reforms Affect Classroom Teaching in Geography? The Case Study of Switzerland, *International Research in Geographical and Environmental Education*. Vol. 13, No. 3, pp. 239-250.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2002). Concebir la Geografía Escolar desde una Nueva Perspectiva: Una Disciplina al Servicio de la Cultura Escolar, *Boletín de la A.G.E.*, n.º 33.
- ROEGIERS, X. & DE KETELE, J.-M. (2004). *Uma Pedagogia da Integração – Competências e aquisições no ensino*. São Paulo: Artmed Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- SILVA, L. U. & FERREIRA, C. C. (2000). O Cidadão Geograficamente Competente: Competências da Geografia no Ensino Básico, *Inforgéo – Educação Geográfica*, 15. Lisboa: Edições Colibri e Associação Portuguesa de Geógrafos, p. 97-108.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. (1999). *Didáctica de la Geografía - Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- (2002). Conhecimento Xeográfico e Cultura Escolar, *Finisterra*, XXXVII, 74, pp. 131- 149.
- (2002). Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar, *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Vol. VII, n.º 414.
- (2008). Una Educación Geográfica para el siglo XXI: Aprender Competencias para ser Ciudadano en el Mundo Global, *X Coloquio Internacional de Geocrítica - Diez Años de Cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VIEIRA, A. (2005). *O Desenvolvimento da Competência de Leitura em Manuais Escolares de Língua Portuguesa* [Dissertação de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de Português]. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia. Policopiado.
- VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- ZABALA, A. & ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave - Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

UN PROYECTO PARA LA INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: GRICCSO

ROSER CANALS CABAU, NEUS GONZÁLEZ-MONFORT
Y DOLORS BOSCH MESTRES
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Este trabajo presenta el proyecto de investigación-innovación («De la hominización a la humanización») que está llevando a cabo el grupo GRICCSO¹ (Grupo de Investigación e Innovación en el curriculum de ciencias sociales) de la Universitat Autònoma de Barcelona, en convenio con la Associació de Mestres Rosa Sensat. Dicho proyecto se plantea tres objetivos:

- a) Diseñar una propuesta para un curriculum integrado de las ciencias sociales desde el paradigma de la complejidad para la formación del pensamiento social crítico del alumnado de la ESO.
- b) Desarrollar un proyecto de investigación en didáctica de las ciencias sociales que responde a una investigación cualitativa, contextual e interpretativa, lo que implica: construir un marco conceptual propio que justifique el diseño de los materiales; experimentar en aulas reales; analizar los resultados obtenidos –que solo serán transferibles a contextos similares–; y hacer propuestas que puedan ser compartidas.
- c) Dinamizar y potenciar el desarrollo profesional del profesorado a partir de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, mediante la construcción compartida del conocimiento científico y didáctico. La

¹ Actualmente, GRICCSO está formado por los siguientes docentes: Assumpta Mir (educación de adultos), Carles García (educación secundaria), Dolors Bosch (educación secundaria), Ferran Mur (educación secundaria), Montse Casas (administración educativa), Neus González (educación superior), Pilar Benejam (educación superior), Roser Canals (inspección educativa), Montserrat Bachs (educación secundaria), Muntsa Palomera (educación secundaria), Helena Recasens (educación secundaria) y Raquel Molina (educación secundaria). Aunque en este curso 2009-2010 no están participando directamente, queremos agradecer las aportaciones de: Antoni Domènech (inspección educativa), Dolors Freixenet (educación secundaria), Isabel Ribas (inspección educativa) y Montse Oriol (educación primaria).

formación del profesorado debe dar respuestas a los problemas que se plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, por lo que la práctica reflexiva desarrollada en el seno de los grupos de investigación e innovación puede ser una opción de la formación permanente del profesorado.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LAS APORTACIONES DEL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Un currículum integrado de las ciencias sociales

La escuela nace en el siglo XIX con el objetivo de transmitir el bagaje cultural de la sociedad y también para formar expertos en determinados campos del conocimiento, sobre todo en aquellos que el sistema productivo requería, y, por lo tanto, adopta la misma estructura que las disciplinas. El aprendizaje escolar se identifica, pues, con la transmisión del conocimiento básico y simplificado de cada materia. Aún hoy, la enseñanza a la manera tradicional, intenta dar explicaciones de los hechos y fenómenos a partir de un conocimiento enciclopédico y atomizado, organizado en asignaturas o materias.

La gran aportación del siglo XX a la epistemología es el relativismo que define la ciencia como la respuesta de la comunidad científica a las urgencias del momento. Así pues, se considera que el conocimiento no es objetivo ni universal, sino una interpretación (Benejam, 1999) y como consecuencia, hay que revisar los fundamentos en los que se basa la cultura escolar. El papel tradicional de la escuela ya no tiene sentido porque ya no es necesario transmitir la cultura acumulada.

En el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, se plantean otras finalidades educativas que preparen al alumnado para desarrollar una vida futura plena y satisfactoria; por un lado, para interpretar los hechos y problemas que ayudan a comprender el mundo en el que vivimos y, por otro, para intervenir sobre esa realidad y mejorarla. Así pues, el papel relevante de la escuela en un mundo global, complejo e interconectado, deberá preparar para saber:

- Buscar y seleccionar información y distinguir entre la relevante y la anecdótica.
- Ordenar y organizar la información para interpretar hechos, fenómenos, problemas...
- Reconstruir el conocimiento y comunicarlo con precisión, adecuación y claridad.
- Formular preguntas pertinentes y tratar de comprobar las posibles respuestas con razones o pruebas del conocimiento y de la ciencia.

- Valorar o interpretar estas respuestas para descubrir la subjetividad o la intencionalidad de las opiniones.
- Argumentar para contrastar puntos de vista y poner a prueba el conocimiento.

Dichas finalidades difícilmente pueden desarrollarse a partir de unos contenidos atomizados en áreas o materias de conocimiento escolar desconectados de los hechos y problemas relevantes de nuestro tiempo. En el mundo global, las variables que intervienen en la explicación de los hechos y fenómenos son muchas, diversas e interrelacionadas y su comprensión implica a la vez, análisis y síntesis, de forma que requieren un conocimiento multidisciplinar para que éstos puedan ser interpretados desde la cultura humanística, técnica y científica. Por esto la enseñanza obligatoria no debe transmitir el saber teórico sino enseñar a reconstruir una cultura viva que ayude a comprender nuestra condición humana y nos enseñe a vivir (Morin, 1999).

El paradigma de la complejidad

Las tesis de Morin desarrolladas en su obra *Introducción al pensamiento complejo* (1990) contribuyen de manera muy valiosa en el campo de la educación, a enseñar a pensar sobre la complejidad del mundo que nos rodea. Para Morin el mundo es complejo, diverso, incierto... donde las partes interactúan entre sí para organizarlo y sólo se puede abordar su conocimiento desde un pensamiento múltiple y diverso. Para pensar la complejidad Morin propone tres principios a tener en cuenta:

- La organización surge de la oposición entre el orden y el desorden. Uno suprime al otro pero, en determinados casos colaboran y dan lugar a estructuras organizadas.
- Los hechos y los fenómenos no acontecen a partir de una estructura lineal de causa/efecto sino que se desarrollan en un ciclo, en un bucle.
- Las partes no pueden ser concebidas sin el todo, ni el todo sin las partes.

Para poder interpretar un mundo complejo que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, hace falta partir de contextos interdisciplinarios. Por eso la educación ha de ir más allá de la transmisión de conocimientos parcelados en compartimentos (asignaturas y materias) y debe facilitar a niños y jóvenes la comprensión de una cultura viva que ayude a vivir y favorezca una manera de pensar libre y abierta. Educar y enseñar requiere dotar a los estu-

diantes de herramientas intelectuales que les capacite para desarrollar un pensamiento que dé una visión integradora del mundo y evite la reducción y la separación del conocimiento. El conocimiento es un todo y no se puede interpretar por separado el objeto de conocimiento de su contexto. Así la educación debe promover un conocimiento integrado y multidimensional que se aplica a la interpretación de los problemas globales inscribiendo los conocimientos parciales y locales en un conjunto más o menos organizado.

El reto de la globalidad es, pues, a la vez un reto de complejidad. En efecto, hay complejidad desde el momento que los diferentes aspectos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) son inseparables y tienen una trama interdependiente, interactiva y interretroactiva entre las partes y el todo, entre el todo y las partes (Morin, 2003: 14).

Según Morin, el pensamiento complejo se construye a partir de «pensar bien» y de practicar un pensamiento que contextualiza las informaciones y los conocimientos y que se propone descubrir el error y el engaño. Para enseñar a «pensar bien» hace falta desarrollar en los aprendices las aptitudes generales de la mente y la capacidad para organizar los saberes y darles sentido, desde el estudio de los grandes problemas de la propia condición humana y de nuestro tiempo (Morin, 1999).

Morin relaciona las aptitudes generales de la mente con la capacidad crítica y el ejercicio de la duda que se pueden enseñar mediante el uso de la lógica, la argumentación y la discusión. Pero estas aptitudes no serán suficientes para «pensar bien» sin la capacidad de organizar los conocimientos. La organización del conocimiento requiere dos operaciones simultáneas: concentración o síntesis y separación o análisis. Nuestra cultura y su transmisión a través de la enseñanza ha priorizado la separación o análisis de hechos y fenómenos creando un conocimiento desarticulado. Se pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia una reforma del pensamiento que permita descubrir qué relaciona los conocimientos, de qué manera una modificación local repercute en el todo y cómo una modificación del todo repercute en las partes.

Para desarrollar un pensamiento integrador hace falta modificar los principios organizadores del conocimiento. Así, aparecen nuevas disciplinas científicas que integran los conocimientos para entender la realidad: la ecología, la cosmología, las ciencias de la Tierra... que son interdisciplinarias puesto que tienen por objeto el estudio de sistemas complejos y organizados donde las partes y el todo son interdependientes. Este pensamiento integrador requiere una verdadera reforma que favorezca la inteligencia general, la capacidad de cuestionar y la conexión de los conocimientos. Este nuevo pensamiento promoverá una nueva cultura más rica y apta para tratar los problemas fundamentales de la humanidad contemporánea.

Hay que sustituir un pensamiento que aísla y separa por un pensamiento que distingue y conecta. Hace falta sustituir un pensamiento disyuntivo y reduccionista por un pensamiento de la complejidad, en el sentido originario de la palabra *complexus*: aquello que se ha tejido conjuntamente (Morin, 2003: 113).

El pensamiento de Morin supone un cambio radicalmente diferente de la concepción de la enseñanza, hasta ahora compartimentada en el aprendizaje de contenidos de las diferentes áreas o materias. Partiendo de este planteamiento, consideramos que se trata de organizar los contenidos en relación a hechos, fenómenos o problemas que acontecen en el medio natural, el medio social y cultural y el medio construido. Desde este punto de vista se hace necesario abordar grandes temas de fondo que nos ayuden a dar esta interpretación de la dimensión cósmica del ser humano: la ecología, la cosmología, las ciencias de la vida, el proceso de humanización... para entender que el ser humano y la naturaleza deben ir juntos.

Si entendemos las ciencias sociales como una reflexión sobre la condición humana y su complejidad, los grandes problemas de la humanidad considerados desde las ciencias sociales deben integrar la geografía, la historia, la economía, la política, la sociedad, la literatura, el arte, la filosofía, las ciencias naturales, la tecnología... desde las coordenadas del espacio y del tiempo. Compartimos que su finalidad es comprender e interpretar el mundo para actuar sobre él y transformarlo. Para comprender e interpretar hace falta disponer de las herramientas necesarias, los procedimientos del razonamiento y el lenguaje; y para actuar y transformar el mundo, hace falta desarrollar actitudes y compromisos a través de valores democráticos (Casas, 2005).

El desarrollo del pensamiento social

Desde el paradigma crítico entendemos que la sociedad y el mundo que nos ha tocado vivir son el resultado de un complejo proceso histórico que responde, en gran medida, a los intereses de los grupos o clases dominantes en cada momento. Según el historiador Josep Fontana, estos intereses han configurado una sociedad agresiva con el medio natural para explotar sus recursos; no sólo para satisfacer las necesidades más básicas, sino para acumular más riquezas. Este afán de poseer es, principalmente, la causa de las grandes desigualdades entre grupos humanos. Sin embargo, el mundo no es fruto de un proceso inevitable y los hombres y las mujeres pueden orientarlo en uno u otro sentido. Para comprender la condición humana, hay que ejercitar el pensar históricamente los problemas de nuestro tiempo. El punto de partida puede ser la hominización y el de llegada, la civilización (Fontana, 1999).

Desde la enseñanza de las ciencias sociales, el aprendizaje del conocimiento social tiene como objetivo la formación de un pensamiento social capaz, no

sólo de conocer cómo es nuestro mundo y nuestra realidad, sino que también se propone descubrir por qué es así y cuáles son los intereses e intenciones que lo orientan, con el fin de elaborar interpretaciones propias que permitan plantear posibles alternativas a esta realidad. Para enseñar a los estudiantes de secundaria a pensar socialmente la realidad, hace falta definir y caracterizar la naturaleza del conocimiento social (Pagès, 1997).

El conocimiento social es relativo y está contextualizado, es decir, determinado por el tiempo, el espacio y la cultura que lo genera. Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales procura que los estudiantes dispongan, en primer lugar de una información suficiente y de calidad, procedente de fuentes diversas. En segundo lugar, hay que enseñarles a interpretar dicha información para reconstruir el conocimiento social. Y en tercer lugar, enseñarles a aplicar dicho conocimiento a la interpretación de los problemas sociales relevantes de nuestro tiempo. Consecuentemente, el desarrollo del pensamiento social en el alumnado de secundaria, contribuirá a formar pensadores críticos más capaces de emplear los conocimientos sociales para tomar decisiones y así, contribuir al desarrollo de una conciencia social más democrática.

En palabras de J. Pagès: «Los alumnos demostrarán que pueden considerarse pensadores críticos cuando en los contextos escolares y extraescolares comparan, a través del diálogo y la práctica, sus conocimientos sobre la sociedad, y los sepan aplicar a su vida y a la toma de decisiones sociales. El esfuerzo que les habrá supuesto pensar y construir conocimientos sociales, deberá, asimismo, manifestarse en el desarrollo y la práctica de una conciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad, que comportan socialmente la cooperación, la participación y la tolerancia» (Pagès, 1997: 164).

GRICCSO (Grup de recerca i innovació en el currículum de ciències socials) se propone elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria, cuyo título provisional es *«De la hominización a la humanización»*. Se trata de aproximar al alumnado a pensar sobre la condición humana, a partir de un programa que intenta plantear cuestiones como: ¿De dónde venimos?, ¿Quiénes somos?, ¿A dónde queremos ir?... mediante un conocimiento social integrado y contextualizado que desarrolla un pensamiento social abierto y libre. Un pensamiento social que se aplica a la interpretación de los problemas sociales relevantes de nuestro tiempo para la formación de una ciudadanía democrática.

UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, CONTEXTUAL E INTERPRETATIVA

Este diseño metodológico de este proyecto de investigación está siendo un proceso emergente, progresivo y flexible, producto de la interacción entre la

teoría que se está construyendo (véase apartado anterior), el diseño progresivo de los materiales y alguna experimentación piloto que se va realizando. El diálogo permanente entre el marco teórico, los materiales y algunas experimentaciones está guiando la reconstrucción constante y permanente del proyecto.

Desde el primer momento, se pretende dar un enfoque holístico que tenga en cuenta múltiples variables: aportaciones desde la investigación en DCS, criterios de innovación en el diseño de los materiales, contextos de los centros en los que se experimentará, formación del profesorado, posibilidades técnicas, etc.

El proyecto de investigación-innovación «De la hominización a la humanización» pretende desarrollarse según las siguientes fases.

a) Construcción de un marco conceptual que establezca los criterios de diseño de los materiales (véase punto 1 de este escrito)

b) Diseño de los materiales didácticos, en formato digital.

En la actualidad, se están estableciendo los criterios a partir de los cuales diseñar la estructura y el contenido de los materiales. De momento, la organización de los contenidos pretende ser la siguiente, aunque está se va modificando a medida que el proyecto avanza:

1. *Som pols d'estrelles? Els orígens de la humanitat i de l'univers.*
2. *La Terra, un planeta amb molta sort? El llenguatge de les pedres.*
3. *El misteri de la vida! El pes de la biologia en els humans.*
4. *El planeta humà. L'emigració, un fenomen històric.*
5. *L'agricultura i la transformació del paisatge.*
6. *Tràfic, mercats i comerç. Els camins i les rutes.*
7. *La indústria i la tecnologia.*
8. *Les lluites per la llibertat i la igualtat.*
9. *El difícil camí cap a la democràcia.*
10. *Globalització i sostenibilitat. Quin futur volem?*

Estos diez bloques de contenido pretenden sintetizar las ideas básicas para entender la sociedad actual y empezar a pensar en el futuro que queremos construir. La finalidad es desarrollar análisis sincrónicos y diacrónicos, establecer relaciones temporales y espaciales, para poder relacionar el pasado (desde el origen del universo, de la vida en la Tierra y del homo sapiens), el presente (el desarrollo de civilizaciones, culturas, sistemas políticos, sociales y económicos), para poder empezar pensar en el futuro que queremos.

Cada uno de los bloques se organiza de la siguiente manera:

- Un texto o esquema introductorio que da las claves de análisis.
- Un conjunto de textos, imágenes o videos para ampliar, relacionar o profundizar.
- La relación con el presente.
- Una actividad central, planteada como «problema o pregunta», a la que hay que dar respuesta, plantear alternativas o interpretar de manera justificada.

c) Experimentación de los materiales en aulas de secundaria y recogida de información

A medida que los diferentes bloques de contenido estén diseñados se empezarán a experimentar por los profesores de secundaria del grupo. De momento, se considera que debería haber una primera experimentación piloto para analizar su idoneidad y adecuación, y detectar los problemas que de tipo técnico puedan aparecer.

Con los primeros resultados y consideraciones que se obtengan de esta experimentación, se piensa hacer las modificaciones necesarias para iniciar –ahora sí– la experimentación de manera sistemática, en la que también se aplicaran instrumentos de observación.

En un principio, se pretende analizar:

- Las producciones de los alumnos, para analizar las respuestas que construyen.
- El diario reflexivo de los profesores que lo lleven a la práctica, para analizar la intervención del docente.
- La grabación en video de algunas sesiones, para analizar el uso del material que hacen los alumnos.

No se descarta la opción de diseñar unos cuestionarios para realizar después de la experimentación. Con ellos se pretende poder obtener la opinión de todos los alumnos que hayan participado. Así mismo, también se ha considerado la necesidad de realizar entrevistas grupales a un número limitado de estudiantes. Estas opciones, aunque están presentes en el desarrollo del proyecto, aun no se han decidido, ya que se realizarían una vez acabada la experimentación en las aulas.

d) Análisis de la información recogida y triangulación de resultados

En esta cuarta fase se pretende analizar conjuntamente los resultados obtenidos a la luz del marco teórico construido. Se quiere saber si los materiales

diseñados facilitan que los alumnos desarrollen el pensamiento social, desde una dimensión cósmica, es decir, desde el paradigma de la complejidad.

Para ello, y de manera paralela al diseño de los materiales, se construirán el instrumento que establezca las categorías y las variables a observar e interpretar cuando se proceda al análisis de las producciones escritas de los alumnos, de la grabación de las sesiones y de los cuestionarios y entrevistas.

El diseño de este instrumento es básico para poder realizar un análisis riguroso y detallado. Pero sobre todo, para poder afirmar si los materiales responden a la finalidad y a los objetivos que la investigación se ha marcado.

e) Elaboración de algunas conclusiones, propuestas y sugerencias

En esta fase final, se compararán los resultados obtenidos del análisis de las producciones de los alumnos, de las grabaciones y, de los cuestionarios y/o entrevistas de los alumnos, que junto con las reflexiones aportadas por los profesores (diarios de aula), deberían permitir elaborar las conclusiones del proyecto de investigación-innovación, así como plantear algunas propuestas y sugerencias. Evidente, después se deberán revisar los materiales a la luz de los resultados y proceder a las modificaciones que se consideren oportunas.

No obstante, somos conscientes de las limitaciones que tienen las conclusiones de este tipo de investigación, ya que no se podrán generalizar. Pero, se espera que puedan ser transferibles a contextos similares.

En conclusión, se pretende que este proyecto de investigación-innovación «De la hominización a la humanización» nos permita establecer algunos criterios para diseñar una propuesta didáctica que permita a los alumnos pensar el futuro que quieren, desde el análisis del presente y la comprensión del pasado más cercano y más lejano, enmarcada en los principios de la educación para la ciudadanía. Un continuo temporal que proponemos abordar desde la complejidad y la transdisciplinariedad.

GRICCSO: UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

La formación del profesorado debe dar respuestas a los problemas que se plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, por lo que la práctica reflexiva desarrollada en el seno de los grupos de investigación e innovación puede ser una opción para la formación permanente del profesorado.

Organizar la propia formación a lo largo de la vida profesional, no siempre es tarea fácil. A menudo la formación que se ofrece a los docentes está muy parcelada y depende, en gran medida, de la oferta de formadores.

Las expectativas de los docentes en su proceso de formación giran entorno a la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica. Una reflexión que parta

de su realidad y proporcione un planteamiento global interrelacionando aquellas competencias que les definen y que movilizan cada día, semana tras semana, en las aulas.

La formación a partir de la reflexión de la propia práctica exige una rigurosidad que a menudo hace que no la abordemos esperando a tener tiempo la dejemos pendiente. Por eso proponemos una formación «con-los-otros», a partir de la reflexión compartida y en el seno de un grupo de investigación e innovación en didáctica.

Plantear una formación en la que todos somos formadores es posible porque el dialogo y la reflexión con compañeros de profesión nos permite aprender, partimos de la convicción de que todos somos maestros y alumnos, que todos andamos con una maleta llena de vivencias y experiencias, artes y trucos, fallos y aciertos, lecturas y materiales que sumados serán el motor que dinamizará nuestra formación.

La formación como miembro de un grupo de investigación supone:

- La reflexión colectiva y en la construcción compartida. *Sentirse acompañado, innovar y arriesgarse con estrategias diferentes desde una discusión previa y documentada necesita de grupos de trabajo como este (CG).*
- El atrevimiento a formular preguntas y a proponer alternativas con los otros. *Entiendo que trabajar en equipo es la mejor manera de elaborar una programación coherente de ciencias sociales (MC).*
- *La capacidad de reflexionar sobre nuestra propia practica a partir de la crítica constructiva de los otros (NG).*
- La discusión y la argumentación para hacer fuertes nuestras convicciones y a la vez más ricas y llenas de matices. *En el grupo encuentro colaboración y apoyo profesional (AM).*
- *Compartir un proyecto exige estudio, reflexión y diálogo en su preparación y estas son maneras de aprender (PB).*

La reflexión con otros profesionales de la educación, con las mismas inquietudes y con diversidad de opiniones dinamiza y potencia el desarrollo profesional y conlleva la necesidad de investigar en didáctica lo cual acaba conduciendo a los miembros del grupo hacia experiencias innovadoras en las aulas. *Formar parte del grupo me permite trabajar con profesionales con las mismas inquietudes, compartir problemáticas y resultados... me obliga a formarme, estar al día y mejorar para poder llevar a la aula el resultado de un trabajo del que estas plenamente convencido (MB).*

Así, la práctica reflexiva desarrollada en el seno de los grupos de investigación e innovación se convierte en una opción para la formación permanente del profesorado no solo válida sino muy recomendable para la actualización científica, didáctica y pedagógica que pide nuestra profesión. *El grupo promueve la motivación por renovar el proceso de enseñanza- aprendizaje, el qué, el por qué, el para qué y el como enseñar y aprender ciencias sociales. (MC). El grupo me brinda la posibilidad de profundizar en la exploración de nuevos conocimientos especializados, pero que sumados e integrados pueden dar respuesta a una única pregunta (RC).*

Griccso es un grupo de investigación homogéneo respecto a las inquietudes de sus miembros y heterogéneo en cuanto a formación, situación profesional y experiencia. Un grupo que a lo largo de sus casi diez años de funcionamiento ha mantenido siempre la ilusión por su trabajo y por encontrar respuestas a los retos que se ha propuesto. *Valoro positivamente aprender de la experiencia de personas con vocación y una larga experiencia en el aula (CG).*

Cuando proponemos el trabajo en equipo como la oportunidad para dinamizar situaciones de enseñanza-aprendizaje en nuestras aula, es porque los miembros de Griccso *compartimos la vivencia de que el grupo es capaz de generar sinergias y compartir responsabilidades (CG).* Consideramos que la suma de los esfuerzos individuales nos permite: Encontrar respuestas a planteamientos iniciales y revisarlos; organizar, matizar y sistematizar una reflexión colectiva y generar un proceso continuo de actualización científica y didáctica. *El trabajo de investigación del grupo se desarrolla desde la coherencia con la didáctica que pretendemos investigar (DB).*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. (1999). *El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales.* En «Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI». Universidad de La Rioja. Díada editora.
- CASAS, M. et al. (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials.* Barcelona: Rosa Sensat.
- FONTANA, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia.* Barcelona: Crítica.
- (2005). *La construcció de la identitat.* Barcelona: Base.
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- MORIN, E. (2003). *Tenir el cap clar per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana.
- PAGÈS, J. (1997). *La formación del pensamiento social*. En «Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria». Benejam y Pagès, coord. Barcelona. ICE/Horsori.

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN SOCIO-INDIVIDUAL

IRATXE GILLATE AIERDI
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se enmarca dentro del trabajo de investigación que llevé a cabo en el año 2005 durante la realización de los estudios del Master en Igualdad entre Mujeres y Hombres que organiza la UPV-EHU. En dicha investigación se plantea la Educación de Mujeres Adultas como un proceso de transformación socio-individual.

La comunicación se estructura en dos apartados. Un primer apartado metodológico y un segundo apartado en el que se desarrollan las conclusiones del trabajo de investigación bajo el título de «El potencial transformador de la educación de mujeres adultas».

METODOLOGÍA¹

Orientaciones teóricas

Las orientaciones teóricas se basan en los estudios realizados por las antropólogas Dolores Juliano y Teresa del Valle. Estas dos antropólogas feministas ponen las bases de la teoría y metodología para la realización de esta investigación.

Dolores Juliano aporta la idea de las mujeres como parte de una cultura subordinada en interrelación con la dominante que nos permite estudiar a las

¹ Además de los libros citados en este apartado se han utilizado las siguientes obras: Geertz, C. La interpretación de las culturas; Mendez, L. "Cousas de mulleres". Campesinas, poder y vida cotidiana. Lugo 1940-1980; y Juliano, D. Cultura Popular.

mujeres como actoras sociales y poner en positivo sus aportes para poder leer en ellos sus reivindicaciones (Juliano, 1992). Las mujeres no son un sector pasivo y dócil de la sociedad. Más al contrario, ellas son conscientes de los límites que se les han impuesto y utilizan las tácticas más adecuadas para superar esa situación. El tipificar a las mujeres como una subcultura específica permite analizar las interrelaciones y el nivel de cuestionamiento que ésta mantiene con la cultura dominante (Ibid). La educación de mujeres adultas genera un nuevo discurso que da lugar a cambios en la vida de las mujeres tanto individuales como sociales. Comenzar a estudiar significa salir de sus límites y crear nuevas relaciones que les llevan a conocer espacios prohibidos para ellas y a pedir pequeñas, pero importantes, reivindicaciones. Desde este punto de vista no se ve a las mujeres como víctimas, como también señalan Pilar Ballarín (2004) y Mari Luz Esteban (2004), sino como sujetos subordinados dentro de una sociedad patriarcal, donde han intentado revertir la situación y han provocado ante esos hechos respuestas tanto más agresivas cuanto más riesgo ha visto el sector dominante de perder su hegemonía.

Teresa del Valle aporta el concepto de nueva socialización que nos sitúa en el camino de la transformación porque, como dice Carmen Díez², hay una socialización para la continuidad y otra para el cambio (Del Valle, 1992/93:11). En este trabajo nos interesa la socialización para el cambio que se desarrolla a través de la educación de las mujeres adultas.

De la Antropología de la Educación rescatamos la idea de continuidad/discontinuidad de G.D. Spidler³, que nos ayuda a comprender como se dan los procesos de pertenencia a una sociedad, cultura, grupo, etc., y, a su vez, nos da la pauta para que esa pertenencia pueda cambiar. La Educación de Personas Adultas puede abrir el camino hacia una discontinuidad que dé lugar a nuevos procesos de socialización.

Campo de estudio

Este trabajo se ha centrado en dos pueblos colindantes: Arrigorriaga y Basauri. Los dos se encuentran en Bizkaia, y más concretamente en la comarca denominada Gran Bilbao, que es la zona metropolitana de la capital vizcaína. La elección de estos dos municipios ha sido por razones de proximidad y porque en ellos podía encontrar los grupos de mujeres que me parecían interesantes para el estudio y de los que hablaré en el siguiente apartado.

² Obra de Carmen Díez citada por Teresa del Valle.

³ Spindler, G.D. (1987) "The transmission of culture" in Education and cultural process. Anthropological approaches. Capítulo recogido en el libro de Velasco, H:M; García Castaño, F.J; Díaz de Rada, A. Lecturas de Antropología para Educadores.

Grupos

Los grupos estudiados se encuentran dentro de la educación formal y de la educación no formal.

En Basauri los grupos estudiados pertenecen al centro de EPA de la localidad, es decir están dentro de la educación formal. Uno de los grupos está formado por 20 mujeres que realizan un curso relacionado con la salud y que se inscribe dentro de las enseñanzas abiertas. El otro grupo EPA de Basauri está formado por 13 mujeres que estudian euskera y cultura vasca, y que se inscribe, también, dentro de las enseñanzas abiertas

En Arrigorriaga los grupos estudiados pertenecen a la educación no formal. En estos momentos el grupo responsable de los mismos es la empresa «Asti», contratada por el Ayuntamiento, pero el servicio educativo surgió dentro de lo que hace más de 20 años se llamaba Promoción de la Mujer, por lo que son grupos que llevan muchos años funcionando y en los que algunas de sus participantes colaboran desde su inicio. Uno de los grupos está en el casco urbano de Arrigorriaga y el número de mujeres que lo componen es de 17. El otro grupo se encuentra en Abusu, un barrio que dista del casco urbano unos cinco km, y se compone de 10 mujeres.

Método etnográfico y trabajo de campo

El método utilizado es el etnográfico definido por Aguirre Batzan (1995)⁴, como:

el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de las comprensión global de la misma. Ésta está relacionada con la etnología, que hace referencia al estudio comparativo de varias culturas, a partir de los estudios etnográficos de las mismas, y con la antropología, que es la disciplina científica que pretende la creación de teorías y modelos de conocimiento para comprender las culturas humanas y aplicarlas al desarrollo de la persona (López Gorriz, 2004: 79).

Teniendo en cuenta este método las técnicas utilizadas para la realización del trabajo de campo han sido las técnicas cualitativas. La base del estudio son las reuniones que tuve con los grupos de mujeres y su profesorado. En esas reuniones les explicaba el estudio que estaba haciendo y les pasaba un cuestionario que me entregaban al final de la sesión. Además, les planteaba otra serie de preguntas sobre las que discutir y de ese modo poder recabar datos de una manera más informal y directa. Las reuniones con el profesorado han con-

⁴ Obra de Aguirre Batzán citada por Isabel López Gorriz.

sistido en entrevistas personales. Estos datos proporcionados por ellas, junto con las investigaciones anteriores citadas en la bibliografía, son los que luego he utilizado para construir la explicación científica y teórica.

EL POTENCIAL TRANSFORMADOR DE LA EDUCACIÓN DE MUJERES ADULTAS⁵

Vivimos en una sociedad en la que las personas nos encontramos clasificadas por nuestro sexo, raza, nivel económico, etc. Esta clasificación juega un papel muy importante ya que desde que nacemos marca nuestro itinerario vital. La pertenencia a un sexo nos clasifica en géneros cuyas características nos hacen diferentes y crean desigualdades. Por medio de la educación de mujeres adultas podemos crear espacios donde se pongan en cuestión estas desigualdades y, de este modo, dar pequeños pasos en contextos ordinarios que puedan dar lugar en un futuro a grandes cambios. Según Dolores Juliano los cuestionamientos toman formas variadas (2004: 8), y el de las mujeres estudiadas viene dado por la educación.

Nuestra sociedad tiene como base el sistema sexo-género, que se construye a partir de paradigmas religiosos, legales y políticos que definen como deben ser las características de los hombres y de las mujeres, no sólo en el ámbito de lo público, sino también en las relaciones familiares, en el cuidado de las hijas e hijos y del hogar. Pero no son iguales en todas las sociedades, lo que demuestra su naturaleza sociocultural (Moreno, 2000: 14). La educación tal y como se ha planteado les sirve a las mujeres para cuestionarse estas características y, así, aunque en muchos casos sin ser conscientes de ello en un principio, ir cambiando.

Las mujeres agentes activas de su transformación

Nuestra sociedad ha creado diferentes espacios para mujeres y hombres. Mientras los hombres ocupan los espacios del poder las mujeres se encuentran apartados de estos, lo que les deja en inferioridad y da lugar a discriminación y desigualdad. Dicho esto, tenemos que subrayar que esta discriminación no es producida por las mismas mujeres tal y como se nos quiere hacer creer desde las estructuras patriarcales. Del mismo modo, no debemos caer en la lastimosa idea de la mujer como víctima que no hace nada por cambiar su situación.

⁵ Para la realización de este apartado además de las obras citadas a lo largo de texto se han utilizado los siguientes libros: VV.AA., *La educación de lo femenino*; VV.AA., *Educación de Base para las mujeres en Europa*; Sánchez Torrado, S., *Educación de adultos calidad de vida*; y Del Valle et al., *Mujer vasca. Imagen y realidad*, que aparecen en la bibliografía.

Dolores Juliano ve a las mujeres como pertenecientes a una subcultura en continua renegociación con los sectores dominantes en pos de mejorar su situación (1992: 162).

Esta investigación analiza, por lo tanto, la importancia que un hecho tan simple como la educación de mujeres adultas puede suponer en la consecución de la igualdad real. Las mujeres en este nuevo espacio son agentes activas de los cambios que se producen en sus vidas. El comenzar a estudiar les lleva a relacionarse con personas nuevas, a crear nuevas redes sociales que les sirven para plantearse cambios en su forma de pensar, vivir, relacionarse... Ellas hablan de los cambios que se han producido en sus vidas sin saber definirlos y aunque los admiten no son capaces de verbalizarlos. Cuando lo explican la respuesta que más aparece es el cambio que se ha producido en su personalidad, se dan cuenta de que ellas han cambiado, que son más felices, que se sienten realizadas, que tienen más autoestima. También consideran que ha cambiado su vida social ya que conocen a más gente, se relacionan con otras personas, salen más que antes. Hay quienes también se han dado cuenta del importante papel que cumplen las mujeres tanto en la familia como en la sociedad, de lo necesarias que son para que estas dos instituciones funcionen correctamente, aunque no esté valorado así por la sociedad en general.

Continuidad versus discontinuidad

La dificultad que encuentran las mujeres para romper con su posición subordinada en el sistema sexo-género es muy grande ya que la subordinación se inculca desde su nacimiento. Desde las primeras horas de vida comienza lo que Spindler llama el reclutamiento de esa persona dentro de la cultura a la que pertenece para que se dé un mantenimiento de esa misma cultura (1993: 205). De este modo, se ha podido mantener durante toda nuestra historia el sistema sexo-género.

La transmisión de la cultura se produce por diferentes canales. El que nos interesa para este estudio es el de la educación formal y no formal. Esta educación que se produce en la niñez y adolescencia sirve para reclutarnos, es decir, para que las mujeres y hombres aprendan cuáles son sus papeles dentro de la sociedad en la que viven. Por medio de la transmisión de la cultura se nos socializa, es decir, se nos integra en una sociedad, y según el proceso de socialización al que se nos someta, pertenecemos al género femenino o masculino, desarrollando con ello una cultura en un sentido o en otro.

La enseñanza es un elemento muy importante en la transmisión de estos valores y, aunque hoy en día hablamos mucho de coeducación en la escuela, es un hecho que la coeducación todavía no se ha producido. Niñas y niños asisten juntos a las clases pero no se les educa de la misma manera; lo que

existe es una escuela mixta, pero no una escuela coeducadora. En la actualidad, aunque se ha superado el modelo educativo que mantenía la existencia de dos currículos separados por sexos, los sesgos sexistas son numerosos. La realidad es que la educación, contrariamente a lo que debía ser su objetivo, discrimina o se constituye en un vehículo propio para tal discriminación.

La educación de las mujeres adultas es un pequeño paso para que esta realidad social cambie. Al igual que la educación anterior les ha servido para ser reclutadas, la decisión de comenzar a estudiar de nuevo les va apartando de ese único camino que tenían marcado y les abre nuevas expectativas. Spindler habla de momentos de presión dentro de la cultura que producen discontinuidades que a su vez sirven para que la cultura continúe. Yo creo que esas discontinuidades también pueden darse, no para que la cultura continúe igual sino para que se produzcan pequeños cambios que, aunque no sean revolucionarios en el ámbito social, sí lo van a ser en el ámbito individual de muchas mujeres. Esta discontinuidad no es por lo tanto impuesta por la sociedad, como suele ser lo normal, sino que se da voluntariamente y es buscada por las propias mujeres, que utilizan lo que la propia sociedad que les oprime les da, para crear nuevos espacios válidos. En la educación de mujeres adultas se produce una discontinuidad que crea un antes y un después en sus vidas (Borrel, 1999). Estas discontinuidades se perciben cuando nos dicen que educación les sirve: para ser más libre, para ser más feliz, para realizarme como persona, para vivir mejor el momento actual, etc.

Nuevas socializaciones

Teresa del Valle define así las nuevas socializaciones:

Por todo ello, es evidente que la propuesta de una socialización que consta de varias etapas que se van cubriendo a lo largo de la vida, afecta de una manera más directa y más positiva a las mujeres que a los hombres. Permite por lo menos que las mujeres incorporen los aprendizajes de nuevas situaciones, el descubrimiento de modelos que eran impensables en la primera etapa, el interés por nuevas cuestiones, el deseo de conocerse más, de relacionarse con otras personas, de abrirse a sitios y a experiencias nuevas. (Del Valle, 1992/93: 12).

La Educación de Personas Adultas se inscribe dentro de las nuevas socializaciones ya que estas mujeres que simplemente buscaban ampliar mínimamente sus estudios acaban teniendo conciencia feminista. El paso de comenzar a estudiar de nuevo supone romper con muchas barreras impuestas. La primera barrera importante a superar es comenzar una actividad que cuando se dejó no pertenecía a su sexo, ya que lo normal era que las mujeres dejaran de estudiar mientras que los hombres lo podían seguir haciendo. Además, las características del trabajo doméstico provocan un aislamiento que debe romperse para poder

asistir a las clases y que supone un gran salto para estas mujeres. Todas hablan de la importancia de la educación de personas adultas como un lugar de relación y conocer gente nueva, algo que antes tenían muy limitado. Otra barrera a romper es el sentirse capaz de hacerlo, ya que la socialización anterior les ha enseñado a sentirse inseguras y dependientes. Cuando comienzan a estudiar se dan cuenta de sus capacidades y ven que pueden aprender igual que los hombres. Alguna respondía que le había servido para demostrarse que era capaz de hacerlo. El hecho de superar estos límites impuestos, que desde un punto de vista feminista pueden parecer pequeños, es un gran logro para estas mujeres que, sin sentirse dentro de este movimiento, pero viendo la inferioridad de las mujeres, intentan dar pasos que van a ser muy válidos para ellas y para sus hijas a quienes van socializar. Es verdad que no se rompe la desigualdad pero se consigue que le salgan grietas. Victoria Borrel dice en su libro que:

lo que sucede en un centro de personas adultas puede pasar desapercibido; sin embargo, se crea un espacio donde surgen nuevas dimensiones de la identidad de las mujeres amas de casa o trabajadoras precarias, algunas de las cuales configuran una contestación al sistema y aportan formas nuevas de emancipación y formas nuevas de convivencia, de relaciones sociales y, a la postre, de relaciones de poder, tanto en la familia como en la comunidad (1999: 191).

En *Andamios para una nueva ciudad*, Teresa del Valle habla de la incorporación de las mujeres a tareas colectivas que le llevan del espacio interior de las casas a otros espacios donde se da una mayor visibilidad (1997:18). El primer paso para que se produzca ese asociacionismo transformador es que las mujeres acudan a centros públicos de enseñanza y se relacionen con personas nuevas, que, a la postre, les empujen a participar en otros grupos donde las nuevas socializaciones son más rápidas y visibles. Entre las mujeres que han participado en este estudio un grupo de unas seis participa en otras asociaciones y entre ellas las mujeres de Arrigorriaga casco participaron en la formación del grupo local de mujeres, al que siguen perteneciendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE BATZAN, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2004). *La educación de las mujeres en las España contemporánea* (siglos XIX-XX). Madrid: Síntesis Educación.
- BLANCO, Nieves (2002). «Educar a mujeres y hombres» en VVAA, *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Laboratorio Educativo, 37-46.
- BORREL, Victoria (1999). *La educación de las mujeres adultas*. Sevilla: Investigación y enseñanza.

- DEL VALLE, Teresa et al. (1985). *Mujer vasca. Imagen y realidad*. Barcelona: Anthropos
- (1992/93). «Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio» *Kobie*, nº VI: 5-15.
- (1997). *Andamios para una nueva ciudad*. Lecturas desde la antropología. Madrid: Cátedra Feminismos.
- DÍEZ MINTEGUI, M. Carmen (1992). *Estudio comparativo de las relaciones de género en la comarca Donostialdea y en la Rivera de Navarra partiendo de la forma diferente de participación de mujeres y hombres en las ACTIVIDADES LABORALES*. Tesis doctoral presentada en la UPV-EHU.
- ESTEBAN, Mari Luz (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- GEERTZ, Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, Jeanette. (1991). «La educación de adultos como organización para el desarrollo social», en VVAA *La educación de adultos como organización para el desarrollo social*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata, 51-75.
- JULIANO, Dolores (1986). *Cultura Popular*. Barcelona: Cuadernos de Antropología. Anthropos.
- (1992). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Horas y horas.
- (2004). *Excluidas y marginales*. Madrid: Cátedra Feminismos.
- LÓPEZ GORRIZ, Isabel (2004). «Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa», en Lucio-Villegas Ramos, Emilio (editor) *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Llibres, 61-96.
- MÉNDEZ, Lourdes (1988). «*Cousas de mulleres*». *Campesinas, poder y vida cotidiana*. Lugo 1940-1980. Barcelona: Anthropos.
- MORENO, Emilia (2000). «La transmisión de modelos sexistas en la escuela», en VVAA.: *El barén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 11-32.
- SPINDLER, George D. (1993). «La transmisión de la cultura» in VVAA. *Lecturas de antropología para educadores*. Trotta, Madrid
- SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- VV. AA. (1987). *La educación de lo femenino*. Barcelona: Aliorna Teoría y Práctica.
- VV. AA. (1991). *Educación de Base para las mujeres en Europa*. Barcelona: El Roure.

UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN INTER Y TRASDISCIPLINARIA, UN APOORTE PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES

(Plantación de cacao y la vieja estación de ferrocarril, Región de Barlovento-
Estado Miranda)

ELIZABETH APONTE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

En la actualidad, en un mundo de cambios vertiginosos, es necesario plantearse una nueva visión en la formación y actualización del docente ajustada a los cambios educativos, donde la reflexión, el contexto, lo sociocultural, la visión inter y transdisciplinaria, posibiliten la redimensión de los procesos de participación, investigación y acción de los/las docentes en la escuela. En este sentido, los procesos de cambio deben surgir de la misma práctica, el docente debe hacerse consciente de su responsabilidad como factor de cambio, evaluando qué ha hecho, cómo lo ha hecho, cuánto se ha avanzado y qué se debe cambiar para mejorar.

Por experiencia de la autora en diferentes instituciones educativas y lo planteado por diferentes investigadores de la educación, generalmente los/las docentes asumen un trabajo escolar rutinario; se han caracterizado por su resistencia al cambio, se mantienen en la rigidez y rutina en el «cumplimiento» del programa escolar, sin tomar en cuenta la realidad en la cual está inmersa la escuela o liceo donde desarrolla su actividad pedagógica. Tal como lo refiere Tonucci (2002: 7) «Muchos de los que trabajamos en el sistema escolar sabemos que nuestras clases son rutinarias, aburridas, que matan la creatividad e iniciativa de los niños... (el docente)...se siente incapaz de investigar su propia realidad,...(solo se preocupa) por lo inmediato...».

Por lo tanto, se considera un requisito indispensable que el(la) docente se convierta en un(a) investigador(a), lo que implica una actitud diferente en el proceso educativo para generar cambios en la manera de abordar los contenidos, así como inducir cambios en la actitud de sus alumnos(as), de tal manera que les permita participar activa y críticamente en su proceso de formación,

para ello el/ docente debe crear condiciones para un aprendizaje bidireccional y pluridireccional.

Es necesario que los/las docentes rompan con el modelo tradicional de enseñanza, basado en procesos repetitivos, dadores y repetidores de información, y conduzca una actividad dinámica que responda a las condiciones cambiantes de la sociedad, es decir, a las condicionantes históricas. «... solo un profesor autónomo, un intelectual transformador, un docente-investigador, podrá modificar la realidad de nuestras aulas» (Simancas, 1998: 134). Se requiere de docentes reflexivos e investigadores, que desde su práctica aprendan a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza impartida y el aprendizaje de los alumnos(as), la cual debe estar enmarcada con un compromiso comunitario en el contexto de la realidad social.

Esto obliga a realizar algunas interrogantes sobre el trabajo escolar del docente de Geografía, Historia y las Ciencias Sociales: ¿qué enseñamos en la escuela y qué aprende el alumno/a?, ¿se imparten contenidos contextualizados?, ¿las estrategias y los recursos didácticos posibilitan el conocimiento, la reflexión y el análisis?, ¿por qué se mantiene una práctica pedagógica tradicional sustentada en una enseñanza memorística, repetitiva y parcelada?, ¿cuál es el papel de la didáctica?

En este contexto, entendemos a la Didáctica como la vía para presentar el conocimiento a través de un conjunto de métodos presentes en la acción pedagógica. Para Santaella (2005) la didáctica es el «... elemento fundamental en la organización o construcción de la planificación pedagógica objetiva, necesaria y adecuada para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje...» (p. 32). El mismo autor sostiene que al realizar la planificación didáctica, debe tomarse en cuenta el contexto y los intereses de los alumno/as, por lo que es necesario una enseñanza y aprendizaje de la Geografía y la Historia a partir de la cotidianidad del alumno/a, de lo que conoce, de lo que le es familiar, de sus necesidades e intereses.

La actualidad exige una enseñanza de la *Geografía* con pertinencia social, a fin de generar cambios, partiendo de la interrelación *escuela-sociedad-espacio*; el conocimiento y aprendizaje de la *historia y la cultura* debe contribuir a la formación de un alumno/a como ser histórico-cultural, que reflexione sobre su realidad social; la formación ciudadana debe ser concebida bajo principios éticos y morales que conduzcan a la participación social de los alumnos y las alumnas. La Geografía, la Historia o las Ciencias Sociales que se imparten en la Escuela, no se justifican en sí mismas, sino por su *pertinencia social* o utilidad en la vida diaria, es decir, su aporte en *educar para la vida*.

Desde la perspectiva de cambios en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía y la Historia, se asume la Geohistoria (Tovar, 1986), como propuesta

teórico-metodológica que aborda la realidad desde una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria, en atención a las condiciones históricas.

Se plantea la interpretación de las relaciones sociedad-naturaleza con una dimensión histórica, para contribuir a conocer, situarse en la comunidad, estado, país, Latinoamérica y el mundo y le permita al alumno/a incorporarse de manera efectiva en la sociedad, orientando acciones hacia los cambios que el país requiere. El estudio del espacio desde el Enfoque Geohistórico conduce a su análisis objetivo, estableciendo correlaciones en las diferentes escalas: local, regional, nacional, internacional y/o mundial.

Es importante tener en cuenta que para el desarrollo de los contenidos de las Ciencias Sociales, la comprensión de las nociones tiempo y espacio, claves para acceder al conocimiento geográfico e histórico. Si no se asimilan y asumen estas nociones, se hace más difícil comprender la realidad, por lo que es de vital importancia que el docente genere situaciones didácticas para proporcionar a los estudiantes herramientas necesarias para el logro de una actitud reflexiva ante las condicionantes históricas, permitiéndole comprender el mundo en que vive y su papel histórico-social para la búsqueda de nuevas situaciones. Para lograr este propósito, es imprescindible un docente investigador comprometido.

Asimismo, el abordaje desde una visión inter y transdisciplinar da la posibilidad de trascender una visión parcelada, fragmentada y reduccionista de la realidad, correlacionando las áreas del conocimiento, a la vez que se promueve el aprendizaje cooperativo a fin de orientar una acción pedagógica pertinente. El conocimiento parcelado en disciplinas impide captar la realidad compleja en su conjunto, para Morin (1999) «... No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos» (p. 46). El autor sostiene que es necesario una reforma del pensamiento y por ende una reforma de la educación.

La experiencia de investigación se realizó en la Hacienda de Cacao la Ceiba, (cultivo y procesamiento artesanal, turismo agroecológico sustentable) ubicada en Cumbo, Municipio Páez, y los vestigios de la vieja estación de Ferrocarril de Carenero, ubicada Municipio Brión, Estado Miranda, Venezuela (aproximadamente a dos (2) horas de la ciudad de Caracas). Los aspectos relacionados con la geografía, la historia y la cultura, fueron abordados de manera integral, así como la interrelación con otras áreas del conocimiento, estableciendo la organización espacial en las escalas, local-regional-nacional, desde la dirección metodológica presente-pasado bajo el Enfoque Geohistórico. A partir del estudio desde las comunidades propone reconstruir la historia, valorar el espacio como elemento constitutivo de la historia local, el saber popular y el rescate de la riqueza cultural. Son fuentes inagotables de información, que nos permite reconstruir el pasado a partir de la historia local, analizar la organización del

espacio (urbano o rural) en correspondencia con las condicionantes históricas, económicas y sociales, así como espacios para el rescate de la riqueza multiétnica y pluricultural.

HACIENDA DE CACAO LA CEIBA

Se realizó un trabajo de campo con los(as) docentes de una Institución educativa de educación secundaria, en la cual además de los profesores de Geografía e Historia, participaron docentes de otras disciplinas: matemática, física, química, biología, inglés. Además de tomar en cuenta los contenidos propios del área de Ciencias Sociales, se dió la posibilidad de abordar las áreas del conocimiento desde un enfoque inter y transdisciplinario. Se establecieron secuencias metodológicas que abarcan, entre otros aspectos: (a) la observación, (b) el registro, ordenación y procesamiento de información, (c) establecimiento de relaciones entre los elementos históricos, espaciales, sociales, económicos, culturales, (d) relación inter y transdisciplinaria, (e) la reflexión y análisis, (f) la sistematización. En el recorrido por la hacienda con la finalidad de observar, describir, hacer el registro de los elementos presentes: tipo de paisaje durante el recorrido (urbano, rural, tipo de vivienda); vialidad; cultivos (tipo de cultivos además del cacao); elementos físicos (relieve, clima, vegetación, hidrografía); características de la planta de cacao (proceso de germinación), procesamiento del fruto del cacao. También se realizaron las siguientes (entre otras) interrogantes para generar una dinámica interactiva, que luego serían investigadas para profundizar en el conocimiento. ¿dónde tuvo origen el cacao?, ¿cómo es la planta de cacao?, ¿cómo es el complejo proceso de germinación?, ¿por qué existen otros árboles entre las plantas de cacao? ¿cuál es su ubicación y función?, ¿cómo es el proceso de recolección de cacao y quiénes participan?, ¿cómo es el proceso de fermentación (elementos químicos y físicos)?, ¿qué características presenta la vivienda de una plantación de cacao? ¿qué relación tiene cacao con la historia de Venezuela? ¿a qué clase social de la Venezuela Agraria se denominaba los «Grandes Cacaos» y por qué? ¿cuáles elementos culturales relacionados con el cultivo del cacao se han mantenido en la cultura venezolana como legado de la cultura africana?, ¿por qué el cacao venezolano es considerado «el mejor del mundo»? ¿cómo se llega al procesamiento del chocolate?, ¿cuáles son las propiedades nutritivas del chocolate? Cada docente de las diferentes asignaturas daba su explicación, desde su disciplina y el resto oía con mucha atención sus planteamientos. Se hizo énfasis a los docentes, sobre cómo se puede establecer correlación entre las distintas asignaturas para un tema, que en apariencia es sencillo, pero que cuando indagamos todos los elementos presentes, es de gran complejidad y luego de esta actividad que denominamos «ejercicio pedagógico» entre los docentes, desde la perspectiva inter y transdisciplinar, se

hizo énfasis que «... se pueden organizar equipos cooperativos en el aula, a fin de investigar a través de diferentes fuentes de información... bibliotecas, prensa, revistas especializadas, Internet, entrevistas a especialistas o cultores populares...» (Aponte, 2007: 51). Todo esto acompañado de la elaboración de mapas de del estado y país, esquemas, descripción, interpretación de fotos, mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas, análisis, entre otros.

VIEJA ESTACIÓN DE FERROCARRIL DE CARENERO

Al igual que en la actividad anterior, se realizó un trabajo de campo con los(as) docentes de una Institución educativa de educación secundaria, en la cual además de los profesores de Geografía e Historia, participaron docentes de otras disciplinas: matemática, física, química, biología, inglés.

Se realizó un recorrido por los vestigios (que lamentablemente son «ruinas»), de la vieja estación de ferrocarril de Carenero. Las secuencias metodológicas que se utilizaron fueron las mismas de la hacienda de cacao La Ceiba. Los docentes realizaron el registro, tomaron fotografías y para el ejercicio pedagógico con las diferentes asignaturas, se inició con las siguientes interrogantes: ¿cuál es el origen de la palabra «Carenero», ¿dónde estaba ubicada la estación de ferrocarril?, ¿por qué fue construida allí?, ¿qué relación tiene con la producción de cacao en la Venezuela Agraria?, ¿hacia dónde iba la producción?, ¿cuáles empresas extranjeras participaron?, ¿cuál fue su impacto socioeconómico?, ¿cómo funcionaba el tren?, ¿qué tipo de energía utilizaba?, ¿qué material utilizaron para su construcción?, ¿quiénes trabajaban?, ¿cuál era su recorrido?, ¿cómo podemos utilizar este espacio para ser llevado al aula? Los profesores participaron en una dinámica interactiva estableciendo correlación entre los diferentes aspectos presentes en la vieja estación de ferrocarril.

Fue una rica experiencia que implicó el tránsito del trabajo escolar desde una visión rígida, parcelada, fragmentada en disciplinas o asignaturas, hacia una actividad pedagógica flexible, contextualizada, holística e integral, para abordar la realidad compleja y el aprendizaje significativo de la geografía, la historia y la cultura con pertinencia social y su articulación con otras áreas del conocimiento.

Asimismo, el trabajo de campo contribuye a la construcción del aprendizaje por descubrimiento, al aprendizaje cooperativo, a una pedagogía activa/participativa; promueve la curiosidad, el desarrollo de habilidades para un enfoque inter y transdisciplinario posibilitando el desarrollo de una actitud científica para abordar la realidad. Además, constituye una vía para realizar el diagnóstico de las comunidades, identificar sus problemas y sus potencialidades. Además, es una excelente oportunidad para fortalecer el trabajo cooperativo y en equipo, ejercitar la tolerancia y el respeto por las otras personas, en este caso, entre los docentes.

Como aporte para la formación permanente del docente, se propicia la actividad investigativa a fin de generar procesos didácticos en el aula, que permitan el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes desde un enfoque inter y transdisciplinar para el logro del aprendizaje por descubrimiento, promoviendo la curiosidad y el aprendizaje cooperativo. Se plantea la necesidad que el docente construya estrategias didácticas y recursos didácticos enmarcados en una actividad investigativa y sistemática. Por lo tanto, un cambio y pertinencia en la didáctica de las ciencias sociales, implica cambios sustanciales en el trabajo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APONTE, E. (2007). *Estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela*. Brújula Pedagógica. El Nacional. Caracas.
- (2007). *Una propuesta para orientar el acompañamiento pedagógico y la sistematización de experiencias de los cambios curriculares en los Liceos Bolivarianos desde la Práctica Profesional*. Trabajo de ascenso. UPEL. Caracas.
- SANTAELLA, R. (2005). *Geografía Diálogo entre Sociedad e Historia*. Fundación Cátedra Pío Tamayo. UCV. Caracas.
- SIMANCAS, K. (1998). El Docente Investigador: una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación, *Revista Geoenseñanza*, 3. Universidad de los Andes. Táchira.
- TONUCCI, F. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. SEP. Cuadernos para la biblioteca para la actualización del docente. México.
- TOVAR, R. (1996). *El Enfoque Geohistórico*. Academia nacional de la Historia. Caracas.



Fotografía 1.

Orientaciones a los docentes para el trabajo de campo.

Fotografía 2.

Hacienda La Ceiba ejercicios pedagógicos para la integración de las áreas del conocimiento con docentes de Geografía e Historia y otras disciplinas.





Fotografía 3.

Planta de cacao.

Fotografía 4.

Actividades relacionadas con el *secado* del cacao. Participación de docentes.





Fotografía 5.

Vestigios «ruinas» de la Estación de Ferrocarril de Carenero.

Fotografía 6.

Restos del tren de Carenero.





Fotografía 7.

Restos del tren de Carenero, al fondo los docentes.

Fotografía 8.

Uso de «restos» del tren para «adornar» el Restaurante El Tren de Carenero.



LA RECREACIÓN HISTÓRICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS SOCIALES: METODOLOGÍA, BUENAS PRÁCTICAS Y DESARROLLO PROFESIONAL

JOSÉ JUAN DE PAZ SÁNCHEZ Y MARIO FERRERAS LISTÁN
UNIVERSIDAD DE HUELVA

INTRODUCCIÓN

La Recreación Histórica (RH) es una actividad recreativa, educativa, cultural y social, que consiste en reproducir ciertos aspectos y/o hechos del pasado, tratando de representar el ambiente de la época. El objetivo es reconstruir lo más fielmente posible la forma de vida de un período histórico determinado, en relación, especialmente, con la vida cotidiana y siempre que sea posible en el mismo entorno en el que tuvo lugar. Se diferencia de una actuación dramática en el nivel de participación e inmersión de los participantes, la audiencia, y el grado de improvisación o cumplimiento más o menos estricto del guión (Madeira y De Paz, 2009).

Nuestro interés desde un punto de vista educativo debe ser proporcionar al alumnado un conocimiento completo de los acontecimientos históricos. Además debemos subrayar la importancia de estudiar la mentalidad, reflejada en la filosofía, la economía, la literatura o la música. Es por eso, que el resultado de un estudio de los períodos que recreemos debe ofrecer una amplia gama de actividades como: elaborar una indumentaria como la que la gente solía llevar en esa época; recrear una variedad de actividades típicas de un período que ya no existen o que están a punto de extinguirse; reconstruir un evento militar, algo muy común y, desde nuestro punto de vista, sólo recomendable si éste se desarrolla dentro de un contexto donde se fomenten actitudes de educación para la paz y de tolerancia de culturas, que impidan siempre la creación de entornos que favorezcan la agresividad y la intolerancia; hablar de ideas y como ponerlas en práctica, cubriendo los aspectos específicos de la vida cotidiana de diferentes comunidades y de la gente corriente; o explicar y representar la estructura social y económica de sociedades históricas.

Estas actividades proporcionan al alumnado una oportunidad para mostrar al resto de la comunidad su investigación y su capacidad de expresarse en campos diversos. En general, la RH representa la oportunidad de dar clases en vivo, mediante una actividad interactiva y, sobre todo, participar e integrarse plenamente en el pasado.

LA RECREACIÓN HISTÓRICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Incluimos la RH como parte del currículo escolar, porque consideramos que aporta una serie de valores didácticos relacionados con la formación integral tanto del alumnado como del profesorado ya que ofrece al alumnado una interpretación más profunda y más amplia de los procesos históricos, a través de la cual reconocen su propia identidad, valorando su patrimonio histórico y adoptando una actitud positiva ante su conservación; alentándoles por tanto a que aprecien el valor que la historia tiene por si misma. No sólo eso, sino que nos ayuda a inculcar el respeto por la autenticidad y la importancia del patrimonio histórico propio, a través de la investigación y la acción, ofreciéndoles el acceso a conceptos, instrumentos y actitudes, que facilitan al alumnado la tarea de afrontar los desafíos intelectuales y creativos venideros (*procesos de transferencia*), estimulando su sentido de pertenencia a una comunidad, al igual que lograr que tomen consciencia de su condición como ciudadanos europeos y de la importancia de la *ciudadanía europea*. Esto se consigue generando actitudes cooperativas e interculturales en relación con las civilizaciones antiguas y actuales. El objetivo, por tanto, es desarrollar un aprendizaje sobre civilizaciones antiguas y la vida cotidiana de aquéllas, a través de su estudio y representación dentro de un contexto histórico; todo ello en contraposición a la mera exposición de hechos y personajes individuales.

Cualquier proyecto de RH como actividad escolar necesita ser programada e integrada en el curriculum, por lo que se proponemos los siguientes criterios sobre su planificación:

1. Participación de toda la comunidad, y de la educativa en particular.
2. Desarrollo de una amplia variedad de actividades de enseñanza-aprendizaje, de dramatización y de expresión, así como la investigación del profesorado y del alumnado, elaboración de guiones, creación de instrumentos y confección de la indumentaria, la propia representación, la organización del transporte, etc.
3. Aportar un enfoque multidisciplinar que englobe varios campos de estudio y actividades educativas, tanto por la multiplicidad de actividades mencionadas, como por la epistemología de las ciencias necesarias para su realización.

4. Promover su incorporación en el currículo de tal forma que nunca se pierdan de vista los objetivos educativos, se trate de una actividad ocasional o puntual, o de una actividad recurrente.

En resumen, debe ser una *verdadera planificación didáctica*, que encaje a la perfección con el *desarrollo curricular*.

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES EN PROYECTOS DE RECREACIÓN HISTÓRICA

En un estudio comparativo sobre la formación del profesorado dentro de la Comunidad europea, Blackburn y Joisan (1987) advirtieron que la formación permanente del profesorado no será eficiente, si éste no está vinculado a un proyecto de desarrollo profesional de los participantes y, que por lo tanto «*la verdadera formación centrada en la escuela*», como componente de un proyecto de desarrollo colectivo, representa un factor efectivo en el cambio de los sistemas educativos. La combinación de un enfoque global con un enfoque basado en la investigación de la formación permanente implica, por tanto, un proyecto escolar, que debe ser compartido y construido, tanto de forma individual como colectivamente, dentro del contexto escolar (Madeira y De Paz, 2009).

Es en este contexto donde se imbrican los proyectos de RH, que representan un enfoque innovador en la enseñanza de la Historia. Ésta basa su actuación, a través de la interacción, de compartir ideas, del trabajo en grupo, del pensamiento creativo y de la colaboración, proporcionando a los profesores una gran oportunidad para mejorar su desarrollo profesional y enriquecer su práctica de enseñanza. La RH permite al profesorado experimentar con un nuevo enfoque metodológico, interactuando estrechamente con el alumnado, y reflexionando sobre la investigación realizada para la elaboración de futuros proyectos. Sin embargo, para ser capaz de poner esta acción en marcha, debe estar cuidadosamente preparado y escoger los instrumentos más apropiados (Peirone, 2009)

En el ámbito de los proyectos de RH, caracterizamos como instrumentos esenciales las aptitudes, habilidades y capacidades del profesorado, siendo por ello recursos valiosos, tanto las fuentes documentales, que nos dan la base para la recreación, como la creatividad del alumnado, que conjuntamente recrean una parte de nuestro pasado. Es por ello que el desarrollo profesional de los profesores es tan importante para este tipo de actividades, ya que al desarrollar habilidades y capacidades apropiadas, el profesorado es capaz de supervisar el desarrollo educativo y social del alumnado del modo más eficaz, convirtiéndose en profesionales activos, reflexivos y autónomos.

METODOLOGÍA DE LA RECREACIÓN HISTÓRICA: TRABAJOS POR PROYECTOS

Tras llegar a la conclusión de que el proyecto de RH es adecuado e interesante, debemos pensar qué metodología emplearemos para ponerla en práctica. Entre otros aspectos proponemos los siguientes:

- Fomentar su inclusión en los respectivos currículos.
- Estimular la imaginación y fomentar la creatividad, de tal modo que los diferentes aspectos de la investigación queden cubiertos.
- Extender la actividad educativa fuera del aula y del centro escolar, en su tiempo de ocio, de forma que el alumnado prescinda de otras actividades de ocio más pasivas.
- Ofrecer elementos conceptuales que permitan al alumnado entender los acontecimientos sociales y asumir su propia identidad.
- Ampliar los valores sociales de nuestro alumnado y su competencia instrumental, de modo que puedan tomar su lugar en la sociedad, sacando provecho de sus tareas y actividad intelectual a través de los sucesivos procesos de transferencia.
- Promover actitudes sociales y espíritu de cooperación, que fomenten el trabajo en equipo y la tolerancia sociocultural.
- Generar actitudes respetuosas con el patrimonio histórico y de cooperación en su conservación.
- Impulsar las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Tras la experiencia de varios años en diversas actividades de RH en el ámbito escolar, debemos indicar que el Trabajo por Proyectos (TxP) es la metodología más adecuada para la puesta en marcha de la RH y su uso en el ámbito educativo.

Entendemos el TxP como un trabajo de investigación en profundidad, sobre un tema concreto, llevado a cabo por el alumnado, que pretende dar respuestas a *determinadas preguntas* sobre un aspecto determinado de la realidad, que se decide abordar por razones que pueden ser muy diversas, aunque una de las de mayor peso suele ser el interés del propio alumnado (Pozuelos, 2007). Entre sus características se halla una gran carga de participación del alumnado en su planteamiento, diseño y seguimiento y el propiciar la investigación del alumnado (Freinet, 1975, 1977; La Cueva, 1997b). El TxP trata de combinar el estudio empírico con la consulta bibliográfica, junto al empleo de otros recursos como las TICs o la comunicación y/o la tradición oral u otros recursos. En el ámbito de las actividades relacionadas con la RH pueden hallarse todas estas características, y las propias para el desarrollo de un TxP. Entendemos que para

el entorno educativo, las actividades relacionadas con la RH, tal como la concebimos, pueden constituir un excelente espacio de adecuación de los TxPs.

Es por ello que podemos plantear a nivel de un grupo-aula, o de todo un ciclo y, por qué no, toda la institución escolar, la ejecución de un proyecto de RH. Para ello podremos plantear su secuenciación en las sucesivas fases, ya muy conocidas respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier TxP. A continuación presentamos las tres fases que conllevan un TxP aplicado a la RH.

1.– *Fase de arranque*: en esta fase se realizará la elección del tema, de una etapa o de un hecho histórico significativo y de conocimiento común del propio lugar. Debe posibilitarse la atención a las relaciones de carácter multidisciplinar. Éstas pueden ser perfectamente posibles si atendemos a las consideraciones establecidas anteriormente respecto del propio concepto y alcance de la RH: no son sólo hechos o acontecimientos, sino la historia de las masas populares, de sus condiciones de vida y de su cotidianeidad; de su importante papel, lo que se constituye en sí mismo como un elemento atractivo y motivador para el alumnado y para la comunidad educativa.

Una vez delimitado y seleccionado el tema y objeto de estudio, el siguiente paso consistiría en la indagación de las ideas y conocimientos previos del alumnado y del profesorado¹ sobre la cuestión a investigar, que es esencial para determinar cuál será el punto de partida del proceso de investigación.

Tras la realización de las actividades expuestas, debe pasarse al siguiente momento de esta primera fase del proyecto: *la elaboración de los interrogantes* a los que pretendemos responder con nuestro trabajo de investigación. Estos interrogantes permiten su elaboración conjuntamente con el alumnado, incluso sería lo más conveniente, de esta forma se logrará una mayor implicación, aunque una reflexiva labor docente los concrete y organice convenientemente y consiga que el grupo las asuma como propias.

En la última etapa de esta primera fase se hallaría la planificación de las actividades específicas del proyecto para su ejecución en la fase siguiente. En este momento es muy importante la labor del profesorado, a la que no puede ser ajena la previsión de recursos de todo tipo.

¹ Es necesario prevenir que ambas partes (alumnado y profesorado) necesitan conocer su punto de partida respecto del conocimiento escolar y científico de lo que vamos a investigar y trabajar a lo largo del proyecto, teniendo en cuenta, por una parte, que la elección del tema por el alumnado debe realizarse de forma democrática, aunque sin perder de vista los elementos curriculares desde luego; y por otra, las propias limitaciones del profesorado, explicables y comprensibles ya que «no se puede saber todo sobre todo».

2.– *Fase de desarrollo del proyecto* (segunda fase): El objetivo es experimentar la historia viva alrededor de este trabajo, pero integrando las actividades del TxP en su correspondiente marco curricular. Para lograr su efectividad didáctica podemos contar con dos planos convergentes hacia el logro de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el plano del trabajo de investigación para saber acerca de la vida cotidiana y los cambios producidos en la época y en sus más diversos aspectos, económicos, sociales, científico-técnicos. Por otra parte el plano de los procesos de transferencia: tanto hacia la comunidad educativa en general, como hacia el propio bagaje del alumnado en cuanto a competencias y habilidades cognitivas e instrumentales adquiridas, que les permita ser capaces de afrontar nuevos problemas en éste u otros ámbitos disciplinares.

Las propias actividades de RH pueden resultar un marco adecuado para los procesos de transferencia, tanto por constituir un excelente «modo de expresión» de todo lo que se ha investigado y aprendido, como por conformar mediante la actividad de RH el marco de aplicación del conjunto de conocimientos y competencias adquiridos a lo largo del TxP. Pero, además, la RH ofrece también una magnífica oportunidad para la integración de toda la comunidad educativa y la incorporación de las instituciones locales.

Por otra parte, según hemos referido anteriormente, tenemos que tener en cuenta los aspectos relacionados con la integración curricular. Consideramos muy poco adecuado la realización de actividades de RH en ámbitos ajenos al desarrollo del curriculum, pues puede conducir a la realización de actividades meramente puntuales y descontextualizadas del proceso enseñanza-aprendizaje, que alejan por completo al alumnado de sus intereses sin integran ningún tipo de elemento educativo relevante. La realización de estas actividades en su correspondiente ámbito curricular es perfectamente posible en un marco investigación-acción que permita su realización en el contexto de un TxP. De este modo, podremos situar todas las actividades en los diferentes momentos y atender a la secuencia de unidades didácticas, centros de interés o cualquier otro elemento organizador del trabajo en el aula y que hagan referencia al: *qué, por qué, para qué, cuando y como* enseñamos.

En esta fase debemos prestar especial atención a los diferentes aspectos que esta metodología conlleva: localización y selección de fuentes de información, recursos, imágenes, TICs; etc.

3.– *Expresión de los resultados* (tercera fase): Tenemos que afirmar que, junto a otras formas de expresión de los resultados del TxP, las actividades de RH pueden constituir una fórmula ideal para la presentación de éstos. Esta metodología puede suponer una forma atractiva y original de mostrar los avances ante el propio alumnado, el profesorado y la comunidad educativa en la que se sustenta la institución escolar, y la propia comunidad social del entorno.

LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LA RECREACIÓN HISTÓRICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Tras lo expuesto anteriormente, podemos caracterizar como buenas prácticas para una actividad de RH como aquella que cumple los siguientes requisitos:

- a) Contribuir a la mejorar de la calidad del proceso educativo, convirtiéndose la RH en una experiencia substancialmente positiva para la comunidad educativa (alumnado, profesorado, padres), a pesar de las dificultades surgidas en ocasiones durante su puesta en práctica.
- b) Aumentar la participación en los programas positivamente, realizando su propia investigación, analizando, procesando, clasificando, organizando y desarrollando habilidades y capacidades que contribuyan al desarrollo de la expresión artística y fomentando su capacidad creativa, así como llevar a cabo iniciativas en el marco de trabajos en grupo e individual.
- c) Promover la interacción entre el alumnado y el profesorado a través de procesos colectivos y democráticos y de una metodología completamente activa
- d) Permitir el intercambio de ideas y de experiencias entre el alumnado y el profesorado y el resto de la comunidad educativa.
- e) Proporcionar al profesorado los instrumentos necesarios para emprender el proyecto, mediante una formación previa a la puesta en práctica del mismo.
- f) Promover la colaboración entre el profesorado y los Centros de formación continua o Instituciones y Universidad.
- g) Permitir y fomentar la participación en los proyectos escolares de personas e instituciones, contribuyendo a la apertura de escuelas a la sociedad.
- h) Conseguir que el proyecto escolar se integre en el currículum del centro, mediante las respectivas adecuaciones horarias y de utilización del tiempo libre del alumnado, fomentado de esta forma la realización de actividades de ocio de carácter activo y participativo.

Como ejemplos de algunas buenas prácticas podemos referirnos a diferentes trabajos realizados en algunos centros educativos de Europa en el marco de un proyecto europeo Sócrates-Comenius: «Historical Recreatios as an educational Project» y que han sido los siguientes:

- «*Creta Minoica*», en el V Gimnasio de Heracleón, Creta (Grecia).
- «*Liguria Occidental hace 7000 Años*», en el Instituto Técnico Calvino de Génova (Italia).
- «*Niebla durante el período Islámica*» en CPEIP San Walabonso de Niebla (Huelva).

- «*Encuentro entre culturas-Recreación Histórica de la llegada de los portugueses a la India en »1498«*, en Escuela EB 2, 3 das Naus, Lagos (Portugal).
- «*Comenius –El profesor de las naciones»*, Základní kola en Karvina–Mizerov, Bohemia-Moravia (República Checa).
- «*El Nacimiento de la República Turca»*, Liceo Yavuz Sultan Selim Anadolu, Ankara (Turquía).

Todos estos proyectos han sido supervisados y evaluados en los aspectos didácticos y educativos tanto por el profesorado de los respectivos centros educativos, como por el grupo del programa Sócrates homónimo (Medeira y de Paz, 2009).

CONCLUSIONES

Sobre la concepción y realización de la RH nos hemos extendido anteriormente. No obstante, nos permitimos recordar que su metodología, finalidad y principios pueden constituir, situados en el marco curricular oportuno, un acercamiento a las Ciencias Sociales, especialmente a los procesos históricos, más cercano a los intereses del alumnado y, por ello, otorgar al proceso enseñanza-aprendizaje de altos grados de significatividad.

En este sentido, hemos podido concluir que las Recreaciones Históricas contribuyen extender y ampliar el significado de patrimonio histórico, íntimamente ligado a la memoria e identidades sociales.

Todo ello permite que el alumnado pueda construir el conocimiento mediante la interacción con la comunidad, y por consiguiente valorar la importancia de la historia, del patrimonio y de la memoria, además de ofrecer una alternativa al método tradicional del ámbito académico más enfocado al contenido disciplinar.

Es importante reseñar la importancia del fomento de la colaboración entre los centros educativos y las comunidades locales, con especial atención a aquellas que tienen relación con el patrimonio histórico en todos sus aspectos.

Hoy en día, la Recreación Histórica puede representar una buena opción metodológica para el profesorado y para otras personas, ya que permite preservar el patrimonio histórico europeo con los niños, jóvenes o adultos. Por lo general, los proyectos se desarrollan mejor en ciudades conocidas y monumentos históricos, pero también se pueden llevar a cabo en los lugares de memoria propios de la comunidad o en base al patrimonio inmaterial, en celebraciones tradicionales, exposiciones culturales, y otras prácticas tradicionales a nivel local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLACKBURN, V. & MOISAN, C. (1987). *La formation continue des enseignants, dans les douze Etats membres de la Communauté Européenne*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes.
- FREINET, C. (1975). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. 6a edición. México: Siglo XXI.
- FREINET, C. (1977). Por una escuela del pueblo. Col. *Cuadernos de Educación*, 49-50. Caracas: Laboratorio Educativo. ß
- LA CUEVA, A. (1997). Retos y propuestas para una didáctica contextualizada y crítica. *Educación y Pedagogía*. IX (18), 39-82.
- MADERIA, A. C. & DE PAZ, J. J. (eds.) (2009). *Historical Recreation and Educational project*. Huelva.
- PEIRONE, G. (2009). La importancia de la formación del profesor para poner en práctica proyectos de recreación histórica. En J.J. De Paz y A.C. Madeira. *Historical Recreation and Educational project*. Huelva.
- POZUELOS, F. J. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción investigación y experiencias. Morón de la Frontera: Cooperación Educativa.

ENSEÑAR A ENSEÑAR HISTORIA: DEL CONTENIDO AL MÉTODO

JAVIER QUINTEROS CORTÉS

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, específicamente de la Historia, uno de los grandes especialistas en Didáctica de nuestro país dejó claro hace ya algunos años que no sólo el contenido es necesario, sino que «enseñar es comunicar» (Pagès, 2004: 157). El futuro profesor de Sociales e Historia de secundaria y bachillerato debe atender pues a una doble formación: la que le permitirá adquirir una serie de conocimientos y la que le permitirá comunicarlos. Si bien la segunda es indispensable, y para ello se sirve –o debe servirse– de las herramientas que le provee su formación pedagógica, no es menos cierto que su formación como Historiador –que no como conocedor de la Historia– es absolutamente necesaria.

El presente trabajo pretende poner de manifiesto dos aspectos fundamentales que se deben inculcar a los futuros enseñantes de Historia: la transformación del conocimiento científico en conocimiento apto para jóvenes de bachillerato –y no por ello carente de juicio crítico– y el campo de influencias que se genera entre los contenidos y el método con que se imparten los mismos. Entre ambos enunciados se plantea un maridaje caracterizado por un continuo conflicto de intereses entre dos variables de primer orden: la finalidad intelectual de la enseñanza de la Historia y lo que aspira el Estado de esta enseñanza. Por lo que hay que tener en cuenta desde un principio que lo que aprenden los alumnos, lo que enseñan los profesores y los medios utilizados en esta relación forman parte de un mismo proceso (Aranguren, 1997: 82-88).

LA TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

El transformar el conocimiento especializado en material apto para alumnos de bachillerato es un proceso que se sitúa en un campo triangular de dificulta-

des que deben aprender a sortear los futuros profesores de Historia ya desde su período formativo. Dichas dificultades han sido tratadas, por separado y de modo independiente, por numerosos especialistas del tema. La primera problemática gira exclusivamente en torno al proceso transformador, siendo los enunciados más representativos el trabajo transpositivo del enseñante, en el que su opinión de los hechos históricos puede diferir en gran medida con la del autor del texto especializado, y el objetivo implícito de que por encima de este enfrentamiento el alumno desarrolle un conjunto de estructuras mentales que le permitan procesar el saber histórico (Mattozzi, 1999: 34-36); y el trabajo paralelo que implica fomentar en el alumnado las capacidades de interrogar no sólo a la Historia sino también a la realidad social que lo rodea (Pagès & García, 2008: 719) y de pensar y desenvolverse históricamente (Sobejano, 1999: 58)

Sobre lo expuesto se cierne una segunda problemática inherente a la relación que se establece entre el proceso transformador y la capacidad didáctica del profesor, y que la constituyen la opción de algunos enseñantes de simplificar contenidos en detrimento de la práctica de nuevos enfoques didácticos (Tutiaux-Guillon, 2006: 21-22), y –en contrapartida– las «simplificaciones salvajes gravemente nocivas» que se llevan a cabo en contra de los contenidos, nada más y nada menos que, en nombre de la Didáctica (Mattozzi, 1996: 6)

Completa este triángulo de dificultades aquéllas propias del conocimiento histórico que se generan cuando se produce el inevitable alejamiento de la especialización hacia la conversión en material comunicable: en primer lugar que el profesorado debe actualizar permanentemente sus conocimientos (Paschuán, 2007: 18), es decir que no puede perder ni olvidar ese aspecto de investigador que lo lleva a preguntar constantemente; y en segundo lugar, que muchos conceptos históricos que explican una serie de procesos son cambiantes (Carretero & Limón, 2005: 38) y que a su vez están en consonancia con la corriente historiográfica que ha operado como filtro.

Si el verdadero cambio en la Didáctica de la Historia depende casi exclusivamente del profesorado (Pagès, 2007), es fundamental dejar sentado que dicho cambio no puede darse en las aulas en donde los profesores enseñan, sino en las que aprenden y se forman como docentes. La enseñanza de la Historia no debe limitarse a una ligera ilustración sobre el pasado, sino que debe relacionar pasado y presente o al menos dos momentos en el tiempo (Carretero, 2005: 18), evitando la narración descriptiva (Jacott & Carretero, 2005: 97-98) propia de los medios de divulgación general. El debate que genera un juicio crítico nace de la comparación de los hechos históricos; un suceso aislado, analizado independientemente de las causas que lo han provocado, del medio en el que se manifiesta y de las consecuencias que provoca, no es material susceptible de ser utilizado para la construcción del conocimiento científico y, en consecuen-

cia, de ser procesado para su enseñanza en el bachillerato. Por lo tanto estas nociones de historias comparadas, gestación del espíritu crítico y capacidad de análisis deben cultivarse en la formación de los enseñantes. La «formación de sentido histórico», de la «conciencia histórica» y de una consecuente «actitud política», que acertadamente resaltan Rodrigo Henríquez y Joan Pagès del modelo anglosajón de enseñanza (Henríquez & Pagès, 2004: 66-70) –opinión con la que coincido totalmente–, debe primeramente ser una parte sustancial de la formación de los profesores. Sólo alguien con conciencia y sentido históricos, actitud política y juicio crítico pueden inculcar tales valores en los estudiantes de bachillerato; al margen de que son herramientas indispensables para sortear el triángulo de dificultades en el que se encuentra la transformación del conocimiento científico. Cabe resaltar que cuando me refiero a actitud política no me refiero a postura política, el ejercicio político del ser humano es el derecho y el deber de hacer un uso político del lenguaje que lo defina como individuo consciente de su capacidad de acción en sociedad.

EL CAMPO DE LAS INFLUENCIAS

Partiendo de la base de que «la historia que se programa y enseña en prácticamente todos los países del mundo es el resultado de decisiones políticas de los gobiernos de turno» (Pagès, 2007) y de que continuamente los contenidos son alterados debido a influencias ideológicas y políticas (Carretero, 2005: 19-22), de que todo referente extraescolar afecta a lo que ocurre entre lo que se enseña y lo que se aprende (Valls, 2001: 38), y de que existen poderes públicos que aún hoy creen que la función de la Historia como Ciencia Social es formar «patriotas» (Hernández, 2002: 39), y teniendo como precedente el esquema tripartito de visión social de la historia, función política que los gobernantes pretenden para esta materia, y la tradición y formación de los docentes (Prats, 2000: 76), se torna indispensable esbozar una genealogía de las influencias, llevar a juicio ese campo en el que confluyen tantos y tan variados intereses que van a intentar modificar el contenido a enseñar.

Dicha genealogía consta de cinco puntos, a saber:

1– *El Gobierno*: decide el currículo y, por lo tanto, los contenidos a impartir y los objetivos que se esperan de la enseñanza. Cada generación es educada de acuerdo a lo que un determinado Gobierno perfila obtener de la generación siguiente, y en esta decisión influyen los intereses de Política Económica y Política Social propios del partido imperante.

2– *La confección de manuales*: los contenidos, que sufren una primera transformación del conocimiento científico, son acordes a lo planteado en el punto 1.

3- *La formación del docente*: punto clave ya que aquí coincide lo que el docente debe impartir, su formación pedagógica y la capacidad para llevar a cabo una segunda conversión del conocimiento especializado de acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior como «campo triangular de dificultades».

4- *El contexto social del centro educativo*: las influencias que devienen de la interacción de un alumnado con diferentes orígenes sociales e ideológicos, intereses e inquietudes.

5- *El contexto social* en el que se desenvuelve cada alumno fuera del centro: la posibilidad que tiene el alumno de ejecutar sus conocimientos, o llevarlos a la práctica, de acuerdo a la capacidad crítica que se le ha inculcado en consonancia con el medio en el que se desenvuelve.

Del presente e inicial esquema –resultado primerizo de un proyecto de tesis doctoral en curso–, destaca visiblemente la formación del docente como punto clave para facilitar al alumnado las herramientas necesarias para poder enfrentar críticamente lo que ha aprendido y su aplicación en la sociedad que lo rodea. No se trata pues, de negar o intentar lo imposible: una anulación de este maremagnum de influencias –la información mediatizada es un elemento intrínseco a nuestro tiempo–, sino de saber reconocerlas, ponerlas en tela de juicio y aprender incluso de todo conflicto de intereses. Sobre todo cuando éste atiende a un interés desmedido por encasillar nuestros orígenes, predeterminedar nuestro presente y futuro a través de nuestro pasado y, por contrapartida, en multitud de ocasiones, justificar el pasado a partir de categorías del pensamiento contemporáneo.

Debemos tener en cuenta que enseñar Historia no es sólo enseñar hechos del pasado, sino que implica mostrar el presente debido a las herramientas que se utilizan para mostrar el pasado. Los manuales de hace treinta años no sólo nos muestran lo que se pretendía enseñar en ese momento, sino los valores que se pretendían resaltar en esa época y la conciencia social que se quería inculcar en ese entonces. Cuando se enseña a ser crítico con el pasado se está enseñando a serlo con nuestro presente, a ser actores consecuentes de nuestro tiempo, y es en ese acto de conciencia cuando empezamos a ser partícipes y ejecutores de nuestra propia Historia.

CONCLUSIONES

El pasado se actualiza constantemente. Como adujo Pagès en su momento la historia sólo da explicaciones provisionales (Pagès, 1999: 188), por lo tanto una de las obligaciones principales del docente es actualizar esas explicaciones. Para ello debe ser consciente del campo de influencias que atraviesa el conocimiento y de

la obligación moral que tiene como mediatizador de ese conocimiento, siendo el encargado de transformarlo para impartirlo a un alumnado con una serie de limitaciones, de ponerlo en relación con sus herramientas didácticas y de aceptar el compromiso ineludible de los historiadores de no renunciar a los interrogantes.

La misión del docente y su compromiso didáctico no comienzan en las aulas donde imparte lecciones, sino en las que se forma como profesor. Desde allí debe saber que un pueblo que no tiene memoria y capacidad crítica para cuestionar esa memoria, no sabe qué tipo de pueblo es.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGUREN, C. N. (1997). ¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿qué historia enseñar? ¿para qué, cómo y a quién enseñarla? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2 , 81-91.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. & POZO, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Asensio, M. Carretero, & J. I. Pozo, *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (págs. 103-138). Madrid: Visor.
- CARRETERO, M. (2005). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 15-32). Buenos Aires: Aique.
- CARRETERO, M. & LIMÓN, M. (2005). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 33-62). Buenos Aires: Aique.
- CARRETERO, M., JACOTT, L. & LÓPEZ-MANJÓN, A. (2005). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 63-82). Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ IZQUIERDO, F. (2006). Investigar, escribir y enseñar Historia en la Era de Internet. *Hispania. Revista Española de Historia*, LXVI/222 , 11-30.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. I. Vera Muñoz, & D. Pérez i Pérez (eds.), *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- HENRÍQUEZ, R. & PAGÈS, J. (2004). La investigación en didáctica de la Historia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7 , 63-84.
- HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2002). Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. En AAVV, *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (págs. 39-46). Barcelona: Graó.
- JACOTT, L. & CARRETERO, M. (2005). Historia y relato. En M. Carretero (ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 97-116). Buenos Aires: Aique.

- LOSTE, M. A. (2002). El tiempo en la historia: una propuesta de actividades de aprendizaje para la enseñanza secundaria obligatoria. En AAVV, *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (págs. 117-132). Barcelona: Graó.
- MATTOZZI, I. (1996). Alguna precisión sobre la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1 , 1-7.
- MATTOZZI, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56.
- PAGÈS, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En M. T. García Santa María, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué* (págs. 187-208). Sevilla: Díada.
- PAGÈS, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa: Series Filosóficas*, 14 , 261-288.
- PAGÈS, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En J. A. Gómez Hernández, & M. E. Nicolás Marín, *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (págs. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- PAGÈS, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Digital Escuela de Historia*, Vol. 1/ 6.
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm>, consultada en 04/12/2009.
- PAGÈS, J. & GARCÍA SANTAMARÍA, T. (2008). La imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la Historia. *Congreso Internacional «Imágenes» , La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales* (págs. 691-720). Logroño: Universidad de La Rioja.
- PASCHUÁN, A. (2007). Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia. *Historia y Geografía*, 20 , 9-20.
- PRATS, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5 , 71-98.
- RIESCO, S. (2002). ¿Qué Historia reciente enseñar en las aulas de secundaria? *Actas del III Simposio de Historia Actual* (págs. 447-462). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- SOBEJANO, M. J. (1999). Enseñar Historia: luces y sombras. *Boletín Millares Carlo*, 18 , 57-70.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). Las investigaciones en Didáctica sobre la clase de Historia o de Geografía: balances y reflexiones. En A. E. Gómez Rodríguez, & M. P. Núñez Galiano, *Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 19-38). Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- VALDEÓN, J. (1999). ¿Qué Historia enseñar? *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 21 , 77-88.
- VALLS, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6 , 31-42.

DIALOGAR CON LAS PRÁCTICAS DE AULA. UN PROYECTO METODOLÓGICO SOBRE PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y ALTERNATIVAS DE ACCIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

M.^a VICTORIA FERNÁNDEZ CASO Y RAQUEL E. GUREVICH
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria argentina viene experimentando un proceso de transformación que se explica por la combinación de una serie de factores. Entre ellos los cambios en el enfoque disciplinar y didáctico de los diseños curriculares, una mayor proximidad entre los saberes escolares y la agenda de temas de relevancia académica e interés social, la producción de una oferta renovada de libros de texto y, en consecuencia, la necesidad creciente de los profesores por incorporar perspectivas, temáticas y metodologías que sintonicen con las nuevas demandas y desafíos de la enseñanza de la Geografía. En este contexto, que invita a la reflexión permanente sobre la manera de llevar adelante la profesión de enseñar, los docentes de geografía se plantean qué contenidos enseñar, cuáles son los recortes conceptuales más significativos y de qué modo organizarlos y presentarlos para lograr que los alumnos y alumnas se acerquen a un discurso rico, complejo sobre el acontecer social.

Si bien desde la investigación didáctica y también desde distintas instancias de formación permanente se vienen obteniendo evidencias acerca de las transformaciones en los temarios de la geografía escolar, también es cierto que se vienen constatando dificultades o límites en los alcances de dichas transformaciones, principalmente asociados a las concepciones de conocimiento y a las prácticas de enseñanza de los docentes en ejercicio. En efecto, investigaciones sobre la temática¹ nos vienen indicando que los docentes de geografía constru-

¹ Entre las contribuciones más recientes al campo de la DCS como producto de investigación publicadas listamos:

yen sus concepciones acerca de la disciplina que enseñan en función de la relación que mantienen con la geografía de referencia, de lo que piensan que ésta aporta a los alumnos, de las demandas sociales, de los contenidos del currículum y del lugar que realmente les otorgan. Así, lejos de una aplicación directa de nuevos temas o de nuevos modelos didácticos, el paradigma pedagógico desde el que seleccionan los contenidos y desarrollan sus estrategias de enseñanza continúa siendo bastante parecido al que recibieron en su formación inicial. Sobre este trasfondo de permanencia, desarrollan las innovaciones que dan paso a nuevos contenidos: básicamente incorporan al temario clásico el tratamiento de algunos problemas planteados por la agenda actual, como por ejemplo, los problemas ambientales. Asimismo, y en el plano general de la enseñanza, sus concepciones en relación con el conocimiento escolar revelan una epistemología práctica, en la que confluyen sus saberes de referencia, las creencias y convicciones personales, el entorno social, profesional, material y cultural en el que ejercen la profesión.

-Fernández Caso M. V. y Gurevich, Raquel (coord.) (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

-Fernández Caso, M.V.; Ajón, A.; Souto, P.; Bachmann, L. y R. Gurevich (2007). «La transformación de los temarios en Geografía en la Ciudad de Buenos Aires a partir de mediados de 1990». En *XI EGAL Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Universidad Nacional de Colombia. Instituto Agustín Codazzi. Departamento de Geografía. Bogotá, Colombia, p. 110.

-Fernández Caso, M.V. (2008) «Formación docente continua y procesos de transformación curricular. Aportes para pensar el cambio y la innovación en la enseñanza de la geografía» En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*: 7, pp. 99-107.

-Gurevich, R. (2008). «Los temarios en la geografía escolar: objetos, discursos y enfoques». *Geoespacio. Revista de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía*, Año XXII, N° 34, Montevideo: Editorial Monteverde

-Fernández Caso, M. V. (2008). «Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares», *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona. Disponible: <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/portada.htm>

-Souto, P. y Gurevich, R. (2008). «Las representaciones de la Geografía en la TV: una aproximación a través de la opinión de padres de alumnos de nivel medio». *Revista Question*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata. N° 20 <http://www.perio.unlp.edu.ar/question/>

-Gurevich, R. (2008) «Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía». En: Patricia Moglia y Carolina Cuesta (comp). *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional*. Buenos Aires: Editorial de la UNSMA.

-Fernández Caso, M. V.; Gurevich, R.; Ajón, A.; Bachmann, L; Souto P., Quintero, Silvina (2009). «La imagen pública de la geografía», *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Montevideo, Uruguay.

-Fernández Caso, M. V. (2009). «Tematizando la innovación: una indagación desde las concepciones y experiencias de profesores de geografía». *III Congreso Internacional de Educación*. Facultad de Humanidades y Ciencias Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

-Fernández Caso, M. V. (2009). «Ciencias sociales y problemática ambiental: los retos de la formación ciudadana», *Diálogo Político*, Buenos Aires: Konrad-Adenauer-Stiftun.

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN

Abordar con los docentes en ejercicio la dimensión de la enseñanza de manera contextual, obliga a considerar el peso de los paradigmas pedagógicos adquiridos en la formación inicial y reconocer el trasfondo de permanencia presente en la epistemología práctica de los docentes. Desde esta mirada, es que resulta posible una valoración más certera de los alcances de las transformaciones que van operándose en el temario de la geografía escolar.

En este marco, nuestra preocupación central se dirige a indagar en las posibilidades de un retorno reflexivo en la enseñanza de la geografía como objeto, proceso y problema central de la didáctica del campo. Esto significa interrogarnos, junto con los profesores, acerca de los procesos de construcción de contenidos escolares, de la elaboración de secuencias didácticas, del papel de los estudio de casos, del uso de fuentes no tradicionales, del lugar de la narrativa, del trabajo en grupo y el valor de los interrogantes, del diálogo y el debate en los procesos de enseñanza-aprendizaje².

Para ello, elegimos desarrollar un trabajo de investigación participativa en el marco de una experiencia de formación, adoptando una perspectiva que considera a la capacitación como un proceso de reconstrucción y desarrollo de competencias profesionales para una intervención autónoma y eficaz en el aula. La investigación se posiciona en la idea del docente como profesional reflexivo (Schön, 1983, 1992) por lo que se encuadra en la perspectiva del desarrollo del pensamiento práctico, autónomo y reflexivo del docente.

En tal sentido, la investigación se configura como una espiral de instancias de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988) entendiendo también que un proceso de transformación de las prácticas de enseñanza no se lleva adelante de modo individual, sino como un emprendimiento colectivo, para mejorar y renovar las tareas cotidianas de aula (Carr y Kemmis, 1988). Desde este enfoque, se trata de desarrollar una experiencia de investigación que permita analizar el conjunto de problemas relativos a la enseñanza de manera situada y situacional y producir alternativas de intervención didáctica, a partir del diálogo con las prácticas reales y favoreciendo la reconstrucción del pensamiento pedagógico del profesor mediante el intercambio de experiencias, el contraste de ideas y el discernimiento sobre distintas opciones éticas y políticas (Elliot, 1994; Pérez Gómez, 2007).

² La investigación «Geografía y prácticas de aula en la escuela secundaria. Un estudio sobre problemas de enseñanza y alternativas de acción educativa en el desarrollo de contenidos ambientales» tiene sede en el Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires» es dirigida por las autoras de este artículo, el equipo se compone además por 4 investigadoras formadas y 5 investigadores en formación.

Damos cuenta con este enfoque que nuestra propuesta considera que los espacios de formación-investigación pueden resultar potentes para recuperar las formas en las que los profesores conciben la enseñanza de la Geografía y en ese marco interrogar y poner en cuestión, sin desautorizar, las prácticas. En otras palabras, nos posicionamos en una perspectiva que visualiza la formación-investigación como problematización de la enseñanza y no como desautorización de las prácticas vigentes, lo cual permite entenderla como punto de llegada y no de partida de una reflexión más profunda acerca de qué se enseña y que es posible esperar que se enseñe en la escuela secundaria, sin desatender a las necesidades formativas de las nuevas generaciones. Esto es, desarrollar de manera conjunta –docentes e investigadores– un trabajo de reflexión-acción-reflexión orientado a desnaturalizar las prácticas vigentes y plantear otros modos de vinculación con el conocimiento, que posibiliten entramar significativamente los procesos de transmisión de conocimientos y saberes escolares. Es evidente que el desafío que se nos plantea apunta al centro de la formación ciudadana de las futuras generaciones y por tanto nos compele a producir conocimiento y propuestas concretas para avanzar en el fortalecimiento de una enseñanza crítica de la geografía en la que se atienda a los aspectos prioritarios y sustantivos de los contenidos, en función de su pertinencia, su oportunidad y su valor estratégico para enseñados, aprendidos y evaluados y para ser puestos en juego en la formación de ciudadanos responsables, reflexivos y comprometidos.

Finalmente, la meta última es aportar no sólo elementos descriptivos y explicativos de los procesos de configuración pedagógica de los contenidos geográficos, sino fundamentalmente estrategias específicas para la implementación de propuestas de enseñanza que resulten socialmente relevantes, científicamente válidas y pedagógicamente significativas en la formación integral de las futuras generaciones.

Por lo dicho el objetivo central que orienta la investigación es desarrollar, a través de un proceso de investigación participativa que integre las prácticas y las perspectivas de los docentes, una batería de propuestas innovadoras de enseñanza de conceptos y temas socio-ambientales que se constituya en terreno de experimentación y reflexión crítica sobre problemas de la didáctica de las ciencias sociales.

En el plano metodológico, uno de los desafíos fundamentales que resultan de los avances sobre la indagación de la didáctica de las ciencias sociales radica en cómo lograr que los resultados de la investigación y el análisis de las prácticas de enseñanza puedan ser aprovechados para transformar de manera efectiva las prácticas docentes. Este proyecto, por tanto, se inscribe en una línea de investigación que recupera las tradiciones de las denominadas investigación-

acción e investigación participativa (Elliot, 1994; 1997; Latorre, 2003). En esta línea, la investigación se orienta hacia la transformación de la práctica educativa a través de una investigación cualitativa que involucra a los actores educativos en los procesos de reflexión y de planificación de intervenciones modificadoras. Esta opción metodológica se fundamenta en dos supuestos: a) que la práctica se convierte en el punto de partida y no en el campo de aplicación de la teoría (Carr, 1996); b) que los sujetos investigados son actores esenciales del proceso de investigación (Van Lier, 2001).

HACIA UNA PROFUNDIZACIÓN METODOLÓGICA PARA AVANZAR SOBRE EL DIAGNÓSTICO

Los resultados alcanzados en una investigación anterior³, nos orientan en la construcción de un camino metodológico, que conlleva un proyecto conceptual acerca de los modos en que se configura el temario escolar en geografía. Los antecedentes analizados han procurado establecer:

- Una caracterización del imaginario cultural y de la valoración social acerca del conocimiento geográfico que configura las demandas formativas hacia la asignatura escolar y condiciona los procesos de cambio curricular.
- Una caracterización de los modos diferenciales en que los contenidos de la formación inicial de los docentes de geografía, universitaria y no universitaria, configuran los temarios de la geografía enseñada.
- El establecimiento de algunos indicadores de orden institucional –a nivel de las escuelas– que obstaculizan procesos de renovación curricular.
- Una caracterización de las concepciones de conocimientos y de los enfoques disciplinares que prevalecen entre los profesores de geografía de las escuelas medias públicas y privadas, y establecimiento de recomendaciones para fortalecer aspectos pedagógico-didácticos referidos al sentido de la enseñanza y los criterios de selección de contenidos en la formación docente inicial y continua.
- Un relevamiento de las principales modalidades y estrategias de enseñanza presentes en las clases de geografía de escuelas públicas y privadas y la construcción de indicadores referidos a las concepciones didácticas implicadas en los procesos de transformación de los temarios de enseñanza.

³ Se trata de resultados obtenidos en el marco del proyecto de investigación «Transformaciones recientes en el temario de la geografía escolar. Un diagnóstico de las condiciones del cambio en las concepciones y prácticas docentes en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires» que se viene desarrollando en el Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires, correspondiente a la Programación UBACyT 2006-2007 y 2008-2010.

Los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones anteriores conforman el diagnóstico sobre las condiciones necesarias para la transformación de los temarios escolares en Geografía, del cual en este proyecto se procura retomar y profundizar en dos de sus conclusiones. La primera se refiere a las concepciones de los docentes acerca de renovación del temario de su asignatura. En atención a las prescripciones curriculares, a la oferta editorial y a la capacitación, entre otros factores, buena parte de los docentes entrevistados estarían transitando procesos de renovación del temario escolar. Sin embargo, esas transformaciones no necesariamente están acompañadas por una renovación en los criterios de selección y organización de los contenidos y en las estrategias de enseñanza, que permitan una efectiva conceptualización y problematización de cuestiones socio-territoriales por parte de los alumnos. Por este motivo, nos interesa profundizar, a través de esta investigación y mediante instancias de intercambio y construcción con los docentes, en la elaboración de criterios didácticos consensuados sobre estas cuestiones, porque además los resultados obtenidos nos indican que resultan centrales a la hora de definir las estrategias de trabajo en el aula.

La segunda conclusión se refiere a que ha sido posible comprobar una fuerte y recurrente identificación de las cuestiones ambientales con el temario propio de la asignatura. La imagen pública de la geografía, las demandas sociales y culturales que a ella remiten, expresadas a través de los intereses de los alumnos y de las representaciones de la temática que manifiestan los estudiantes, docentes y padres, también justifican detenerse en el análisis de qué es lo que se enseña en materia ambiental, por qué presenta tanta aceptación, y cómo se desarrolla efectivamente esta práctica de enseñanza en las aulas. En virtud de los resultados obtenidos, consideramos que esta inclinación de los docentes de Geografía hacia el abordaje de temas ambientales podría encontrar explicación en dos cuestiones básicas:

- Su desarrollo implica la inclusión de contenidos vinculados con la Geografía Física, lo cual genera en los docentes una identificación inmediata de lo ambiental con aquellos contenidos que fueron la base de su formación inicial.
- La fuerte presencia de los temas ambientales en la agenda pública y en los medios de comunicación constituye un contexto propicio que es aprovechado por los docentes para generar interés en los alumnos.

Cabe señalar que más allá de las concepciones y prácticas docentes, paradójicamente parecería que la temática ambiental es un campo temático sobre el cual existe una vacancia disciplinar y especialmente pedagógica. En virtud de los resultados de nuestra investigación anterior, ello podría encontrar su origen en las siguientes ideas:

1. Los docentes no encuentran inconvenientes en enseñar una parte de los contenidos requeridos para el tratamiento de las problemáticas ambientales: aquellos que se vinculan con los contenidos de la Geografía Física (por ejemplo: hidrología, condiciones climáticas, tipos de relieve, biomas). Pero sucede que:

- a. Estos contenidos en general continúan siendo enseñados de forma clásica, es decir, en forma de listados poco conexos de nombres, datos y características. Es muy limitada la incorporación de nuevos enfoques provenientes de ciencias naturales y físicas que abordan las cuestiones ambientales. Nos referimos, por ejemplo, a enfoques ecosistémicos, a la Ecología Regional y del Paisaje, a las diversas visiones acerca de la conservación, a los servicios y funciones ambientales, etc.
- b. Existe una escasísima presencia de contenidos que dan cuenta de las dimensiones sociales, políticas, económicas o culturales, presentes en los problemas ambientales, y que dan cuenta de buena parte de la complejidad propia de estos problemas.

2. En relación con lo pedagógico, domina el carácter estático y la presencia de enfoques clásicos y desactualizados así como estrategias didácticas tradicionales.

3. Otro aspecto importante es que predomina la utilización de materiales provenientes de los medios de comunicación e Internet como fuentes de obtención de los contenidos, más que de fuentes científicas o de organismos estatales o internacionales. Ello repercute en un tratamiento sesgado de los temas, ya que no siempre cuentan con la rigurosidad necesaria, suelen transmitir «mensajes» ambientalistas más que información, y suelen no presentar las diversas dimensiones de los problemas.

Sobre la base de estas consideraciones, creemos que la temática ambiental constituye un terreno fértil para anclar y direccionar el trabajo con los docentes en instancias de formación-investigación. Por lo tanto nos proponemos reponer y profundizar la dimensión de las prácticas docentes, que constituía uno de los aspectos del proyecto anterior. De ahí que prioritariamente nos aboquemos a la elaboración de estrategias didácticas para implementar en el aula, que esperamos se constituya en productos concretos de transferencia de la Universidad a la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1999). «School disciplines, social representations, and the construction of the didactics of history, geography and civics». In: *Instructional Science*. 27, 97-117.
- AUDIGIER, F. (2002). «Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas». En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de Investigación. 1, 3-16
- BACHMANN, L., (2008). «La educación ambiental en Argentina, hoy» En: *Documento marco sobre Educación Ambiental, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Áreas Curriculares*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- BENEJAM, P. (2002) «La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado». En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona y del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona 1, pp. 91-95
- BOCERO, S. y NATENZON, C. (2007). «La dimensión ambiental del territorio en América latina: aportes para su discusión», En Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coord) *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, Buenos Aires, Biblos.
- CARR, W. y KEMMIS, S (1988). Teoría crítica de la enseñanza. *La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- ELLIOT, J. (1993). *Reconstructing Teacher Education*. Londres: Falmer
- ELLIOT, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata
- ELLIOT, J. (1997). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- LE ROUX, A. (2005). «La formación del profesorado en didáctica de la geografía: ¿cómo articular investigación y formación? El contexto francés». En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 4, 105-116
- LEFF, E. (1994). «Sociología y ambiente: formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento», en E. Leff (comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental*. Barcelona: Gedisa.

- LITWIN, E. (1996). «El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda». Camilloni, A. et. al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007) «Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado», en *Profesorado y otros profesionales de la educación*. MEC/Octaedro: Madrid
- SCHÖN, D (1983) *The Reflexive Practitioner*. Nueva York: Basic Book
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- STENHOUSE, L (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003) «Los fundamentos de una investigación sobre la concepción y finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa». En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. 2,27-35.
- VAN LIER, L. (2001). «Investigación-acción», en *Textos*, 27, pp. 81-88.

LA COMPETENCIA DIGITAL Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA

FRANCISCO JAVIER TRIGUEROS CANO, SEBASTIÁN MOLINA PUCHE, RAQUEL SÁNCHEZ IBÁÑEZ

UNIVERSIDAD DE MURCIA

INMACULADA VALVERDE SALMERÓN

CEIP NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN. MURCIA

SANTIAGO AGULLÓ ROVIRA

CEIP RAJOLETES, SANT JOAN D'ALACANT

LA COMPETENCIA DIGITAL

Como es bien conocido, la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas ha ido creciendo paulatinamente, hasta el punto que tras las últimas reformas educativas –y más concretamente, con la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación–, el dominio del uso de las TIC ha sido considerado como una de las competencias básicas bajo la denominación de «Tratamiento de la información y competencia digital». Esta consideración supone que debe estar al alcance de todos los alumnos y que se trata más de capacidades que de contenidos, adquiriendo por tanto un carácter interdisciplinar y transversal. Como tal se ha de desarrollar a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, siendo definida como «el disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse» (LOE, 2006).

En el decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria (MEC, 2006), el desarrollo de la competencia digital se estima totalmente básico para la formación del alumno: en éste, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación se considera sobre todo como un instrumento de trabajo inte-

lectual que puede ser utilizado con una doble función de transmisoras de información y conocimiento, pero también como generadoras de los mismos, al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Esa doble función, y su versatilidad como herramienta para ser utilizada en todas las áreas de conocimiento, hacen del desarrollo de las capacidades que permitan el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación uno de los principales objetivos a lograr en esta etapa educativa. Pero también en una etapa, la de Educación Infantil, en la cual no se contempla el desarrollo de las competencias básicas, y por tanto, tampoco de la competencia digital: como puede leerse en R. D. 1630/2006, de 29 de diciembre (*BOE* de 4 de enero de 2007) por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, en este ciclo se han de fomentar «una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, y en las tecnologías de la información y la comunicación» (MEC, 2007, objetivos generales).

En términos generales, la importancia del tratamiento de la información y la competencia digital reside en que lleva implícito el ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando sea necesario, respetando las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

Evidentemente, se trata de razones de peso que explican que las TIC hayan adquirido un considerable peso en las aulas: en cierto modo, no se trata más que del reflejo del cambio social y tecnológico que estamos viviendo, que nos lleva necesariamente a una transformación a nivel educativo que ha de posibilitar que las nuevas tecnologías sean la plataforma en la que se desarrolle la mayor cantidad de metodologías posibles.

En esta sociedad de la información, la educación de nuestros alumnos exige mayor preparación, nuevas competencias y la asunción de nuevos roles docentes, entre otras razones, porque gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento ya no es algo exclusivo del profesor, puesto que los alumnos pueden acceder a él por otros medios, incluso, antes que el propio docente. Por ello el profesorado, ahora facilitador de conocimiento y no único dueño del mismo (De La Torre, 2005), tiene que conocer cuáles son y qué ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero también, y sobre todo, ha de saber cómo puede utilizarlas en su labor docente.

En este sentido, el problema con el que nos encontramos es que las nuevas necesidades y demandas sociales y educativas a las que tiene que atender el profesorado, en no pocas ocasiones exceden a su propia formación: en un estudio realizado entre los años 2006 y 2008 en la Región de Murcia¹, en el cual se encuestaba al colectivo docente, el parecer general del mismo en relación con la formación que debía recibir para adquirir y desarrollar la competencia digital era que «... las actividades formativas deben ser de aplicación directa, no sólo conocer el recurso, sino incorporar estos recursos dentro de la didáctica. Es conveniente realizar cursos para utilizar una herramienta o enseñar a utilizar esa herramienta aplicada al área correspondiente» (Berruezo, Trigueros, Gómez y Ramón, 2008).

El profesorado está convencido de que las TIC deben formar parte de su forma de enseñar y por ello, acude a los Centros de Profesores y Recursos a formarse, para completar y actualizar sus competencias didácticas en y en el uso de estos medios. De esta forma creemos que la actualización en la competencia digital (en este caso, como competencia profesional) sí se está realizando con éxito, pues es algo más cercano al docente y que le es más necesario para su quehacer diario con sus alumnos; aunque en el estudio anterior, se detectó que hay profesores que demandan más formación didáctica con casos concretos de aplicación de las TIC en el aula, atendiendo así más al recurso y a su buen uso que al fin último, que es convertirlo en un medio educativo.

Un ejemplo claro de esto lo tenemos en el uso de Internet, donde en dicho estudio se observa cómo el colectivo docente conoce la terminología, conoce el uso de la Red, pero todavía no tiene claro cómo integrar Internet en el currículum del alumno.

Esto nos afianza más en las conclusiones de otra investigación anterior realizada por Trigueros y Ramón (2004) en la que se resalta que «es importante conocer el software, pero más importante es saber utilizarlo adecuadamente en la formación de los alumnos, convirtiendo así el ordenador en una herramienta integral de su formación». El profesorado aplica lo aprendido en TIC en el estudio de las Ciencias Sociales (realiza visitas virtuales, modifica y adapta actividades, selecciona el software adecuado, instala los programas necesarios...) pero no tiene demasiado claro lo que significa introducirlas en el aula (Trigueros, 2004).

Por todo lo anterior, observamos que un gran problema en los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestros días es la integración curricular de las TIC y su uso e implicación en dichos procesos. Algo que, para un profesorado que

¹ Proyecto de investigación «Uso de las TIC en el área de Conocimiento del Medio desde una perspectiva inclusiva», financiado por la Consejería de Educación de la CARM.

«está obligado» a enseñar a sus alumnos (que por otra parte, sí que son «nativos digitales») a adquirir la competencia digital, no es un problema pequeño.

No se trata de que el profesorado se muestre reticente a utilizar las TIC, pues como han demostrado estudios como el realizado por Vera, Soriano y Seva (2008) para la etapa de Secundaria, las TIC tienen un uso habitual en las aulas, y suelen conllevar cambios en la concepción del profesorado sobre su actuación docente. El problema es que el profesor ha de formarse para ello, y eso supone una labor de formación continua que es, en muchos casos, lo que se reclama.

Ahora bien, llegados a este punto, surgen dos preguntas de interés. La primera, si realmente resulta sencillo integrar curricularmente a las TIC en las áreas en las que las Ciencias Sociales tienen presencia en Educación Infantil y Primaria (esto es, hasta qué punto pueden tener presencia las TIC en las áreas de Conocimiento del Entorno y Conocimiento del Medio). Y la segunda, qué puede ofrecer el área de Didáctica de las Ciencias Sociales al docente de las etapas educativas iniciales para mejorar sus propias competencias profesionales dirigidas a formar al alumnado en la competencia digital.

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

No cabe duda que, en la etapa de Educación Primaria, si existe un área de conocimiento en el que las TIC -y con ellas, la posibilidad de que el alumnado adquiera la competencia digital- tiene un papel y un peso destacado, es el área de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. Evidentemente, no queremos decir que el resto de áreas de conocimiento no contribuyan a ello, pero sí que puede que se trate, junto a la de *Lengua y Literatura*, del área que en esta etapa más claramente puede participar en la adquisición de dicha competencia por la naturaleza de las temáticas que trata, así como por las herramientas y recursos que se utilizan (mapas, textos, gráficos). De hecho, basta una simple lectura de la justificación que en cada área se hace de la contribución a la adquisición de esa competencia en el texto de currículo, para comprobar la importancia que tiene el área de *Conocimiento del Medio* para ese particular: mientras que en algunos casos ni siquiera se hace referencia a la misma (caso del área de *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*) en otros puede observarse que la mención a dicha competencia es algo prácticamente testimonial (caso, por ejemplo, de *Educación Física*).

El área de *Conocimiento del Medio* contribuye al desarrollo y adquisición de la competencia básica *tratamiento de la información y competencia digital*, ya que, en primer lugar, la información aparece como elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes del área, esta información se presenta en

diferentes códigos, formatos y lenguajes y requiere, por tanto, procedimientos diferentes para su comprensión. Leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica exige procedimientos diferenciados de búsqueda, selección, organización e interpretación que son objeto prioritario de aprendizaje en esta área. Por otra parte, se incluyen explícitamente en el área los contenidos que conducen a la alfabetización digital: la utilización básica del ordenador, el manejo de un procesador de textos y la búsqueda guiada en Internet contribuyen de forma decisiva al desarrollo de esta competencia (MEC, 2006).

Evidentemente, esa destacada contribución para la adquisición de la competencia básica «Tratamiento de la información y competencia digital» se basa en los propios contenidos que se imparten en el área, y también en los criterios de evaluación que se utilizan en la misma: se contribuye activamente porque los contenidos que se trabajan en esta área –y los procedimientos y recursos que se utilizan para ello–, se prestan perfectamente a ello.

En la tabla siguiente aparecen aquellos bloques de contenidos y criterios de evaluación del área de Conocimiento del Medio en los que, directamente, se habla de temáticas relacionadas con las TIC y su uso en las aulas. Como podemos comprobar, son muchas y de distinta naturaleza: desde descripción de los elementos de un ordenador hasta clasificación y análisis crítico de información obtenida por medios diversos.

	Bloques de contenido	Criterios de evaluación
1º CICLO	7: <i>Objetos, máquinas y tecnologías.</i> Identificación de los componentes básicos de un ordenador, iniciación en su uso y cuidado de los recursos informáticos.	2: <i>Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios.</i> Este criterio trata de evaluar la capacidad para establecer criterios elementales de clasificación e identificación e identificación de animales y plantas (color, tamaño, desplazamiento,...) utilizando diversas fuentes, sobre todo las obtenidas a partir de medios tecnológicos. Los alumnos deberán integrar la información y clasificarla, independientemente de la fuente utilizada.
2º CICLO	2: <i>La diversidad de los seres vivos.</i> Observación directa de seres vivos, con instrumentos apropiados y a través del uso de medios audiovisuales y tecnológicos. 4: <i>Personas, culturas y organización social.</i> Obtención de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación,	4: <i>Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales, señalando ventajas e inconvenientes y analizar el proceso seguido por algún bien o servicio, desde su origen hasta el consumidor.</i> Además de otros aspectos, con este criterio se valorará si sabe poner ejemplos de la relevancia que tiene para la economía

	Bloques de contenido	Criterios de evaluación
2º CICLO	valorando su contenido y el análisis de algunos mensajes publicitarios con el desarrollo de actitudes de consumo responsable. 7: <i>Objetos, máquinas y tecnologías.</i> Reconocimiento de la importancia del uso de aplicaciones tecnológicas respetuosas con el medio ambiente. Relevancia de algunos de los grandes inventos y valoración de su contribución a la mejora de las condiciones de vida. Utilización básica de tratamiento de textos (titulación, formato, archivo y recuperación de un texto, cambios, sustituciones e impresión) e interés por cuidar la presentación de los trabajos en papel o en soporte digital. Seguimiento de una secuencia dada para encontrar una información en Internet.	mundial la introducción de las tecnologías para el desarrollo de la sociedad del bienestar.
3º CICLO	1: <i>El entorno y su conservación.</i> Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas, croquis y otros medios tecnológicos). 2: <i>La diversidad de los seres vivos.</i> Búsqueda de información sobre los seres vivos y sus condiciones de vida. 7: <i>Objetos, máquinas y tecnologías.</i> Conocimiento de las aplicaciones de los objetos y las máquinas, y de su utilidad para facilitar las actividades humanas. Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo. Utilización de recursos sencillos proporcionados por las tecnologías de la información para comunicarse y colaborar. Búsqueda guiada de información en la red. Uso progresivamente autónomo de tratamiento de textos (ajuste de página, inserción de ilustraciones o notas, etc.). Toma de conciencia de la necesidad de controlar el tiempo de entretenimiento con las tecnologías de la información y la comunicación y de su poder de adicción. FUENTE: Elaboración propia. RD 1513/2006.	4: <i>Analizar algunos cambios que las comunicaciones y la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios, han supuesto para la vida humana y para el entorno, valorando la necesidad de superar las desigualdades provocadas por las diferencias en el acceso a bienes y servicios.</i> El criterio pretende evaluar la capacidad del alumnado para analizar los cambios de todo tipo que las comunicaciones y los transportes han provocado en las actividades personales, económicas y sociales. Se deberán reconocer los cambios que sobre el entorno y la vida de las personas han introducido las nuevas actividades económicas, las diferencias que aún persisten en las formas de vida entre un medio rural y un medio urbano y entre unos países y otros, y la necesidad de superar las desigualdades que el acceso a bienes y servicios provocan. 10: <i>Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.</i> A partir de este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumnado para recabar, seleccionar y organizar información concreta y relevante, analizarla, sacar conclusiones, comunicar su experiencia, reflexionar acerca del proceso seguido y comunicarlo oralmente y por escrito. Será también objeto de evaluación la consulta y utilización de documentos escritos, imágenes, gráficos y tablas estadísticas. Se atenderá especialmente a la presentación ordenada, clara y limpia, en soporte papel y digital.

Obviamente, esto significa que el docente que ha de encargarse de impartir los citados contenidos, ha de tener un conocimiento lo suficientemente elevado de las TIC y su uso aplicado a las Ciencias Sociales para poder trasladarla al alumnado, lo que nos lleva, de nuevo, a la necesidad de que el maestro de Educación Primaria, disponga de los cauces formativos adecuados para poder alcanzar las competencias profesionales necesarias para ello.

En este sentido, también el profesorado de Educación Infantil se encuentra con esa necesidad. Es cierto que, si analizamos el decreto de currículo en el que se establecen las enseñanzas mínimas de segundo ciclo (MEC, 2007), las referencias directas –y quisiéramos subrayar este extremo– a las TIC que se realizan en el anexo del área de *Conocimiento del Entorno* (la que más directamente estaría relacionada con las Ciencias Sociales), son prácticamente inexistentes. No cabe duda que, en la práctica, las TIC son utilizadas habitualmente por el profesorado de esta etapa educativa como recurso didáctico, pero ese uso no aparece reflejado a nivel curricular.

Caso bien distinto es el del área de *Lenguajes: comunicación y representación*, sobre la que recae la responsabilidad de formar en el uso de las TIC. En ésta se profundiza en el conocimiento de las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en la misma: el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación. El lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la vida infantil, requieren un tratamiento educativo que, a partir del uso apropiado, inicie a niñas y niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y en su utilización adecuada.

El segundo bloque de contenidos de esta área «Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación» trata los siguientes apartados:

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Teniendo en cuenta el carácter global de la etapa, consideramos que es importante la adquisición de la competencia digital por parte del profesorado,

independientemente de que el tratamiento de éstas se reduzca a ciertas áreas de conocimiento y experimentación, pues esta división por áreas es un referente para el profesorado y no para el alumnado.

En definitiva, no cabe duda que profesorado de Infantil y Primaria precisan de un elevado conocimiento de las TIC para el buen desempeño de su labor profesional, para lo cual hay que entender la formación permanente como un elemento imprescindible de todo docente.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA EN UN MODELO COMPETENCIAL

El desarrollo profesional del docente de Didáctica de las Ciencias Sociales debe servir, inevitablemente, para un mejor desempeño en sus funciones como docente, es decir, aplicar de la manera más certera sus cualidades, capacidades, habilidades y competencias para enseñar y procurar que los alumnos aprendan: éste es uno de los principales objetivos del docente.

El profesorado, en la mayoría de los casos, ha sido formado para transmitir unos conocimientos; pero hoy en día, este desarrollo en nuestra carrera profesional pasa, ineludiblemente, por modificar nuestras estructuras y ser competentes en la resolución de tareas derivadas del contexto educativo actual. Un contexto en el que es necesario actualizarnos y conocer aquello que nos falta en relación con lo aprendido durante la formación inicial, entendida ésta la recibida antes de comenzar a trabajar como maestros y maestras.

El desarrollo profesional del docente implica, entre otros aspectos, ejercer una adecuada acción tutorial, conocer bien a sus alumnos y familias, integrar los tres tipos de aprendizajes (formal, no formal e informal) o saber qué tareas realiza o puede realizar el alumno para mejorar el desarrollo de la competencia digital; para lo que debe conocer unos recursos y aplicar estrategias que permitan llegar hasta su justa medida a ese conocimiento y que, a su vez, revierta en una mejora de la práctica educativa.

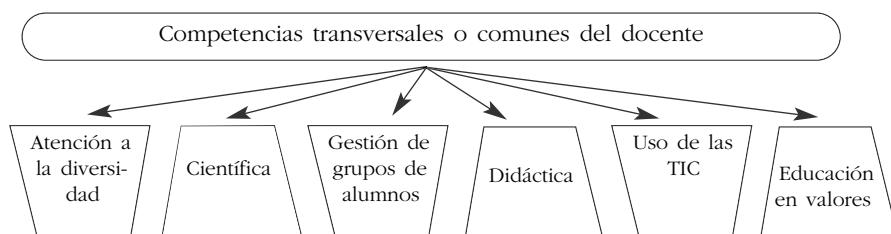
Las actividades relacionadas con la formación permanente del profesorado deben tener como objetivo principal el conseguir un determinado tipo o perfil de docente según las tareas que deba desempeñar en el puesto correspondiente; por tanto, una vez conocidas las características para un buen desempeño de su labor conviene conocer las necesidades formativas para conseguir su eficaz realización. Si establecemos que es conveniente la aplicación de nuevos métodos, nuevos modelos, nuevas estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre estas funciones conviene incluir la de preparar para un adecuado proceso investigador que posteriormente pueda culminar en innovación.

Imbernón (1994: 53) resume en cuatro los componentes de la formación del docente en relación con el perfil del mismo: «científico, psicopedagógico, cultural y sobre la práctica docente». Según esto, la formación del profesorado debería conseguir profesores y maestros competentes en esos cuatro ámbitos, aunque se podría añadir a los anteriores, los componentes social y tecnológico.

La formación permanente vinculada al desarrollo de competencias debe dar respuesta a las necesidades futuras y no quedarse sólo en las actuales. Se trata de preparar al profesorado para que sea capaz de actuar con éxito en situaciones impredecibles y complejas.

Si definimos competencias profesionales como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas necesarios para desempeñar con eficacia un puesto profesional (Zaragoza, 2007:21), debemos, según las necesidades detectadas, clasificar cuáles debe poseer un maestro o profesor para el desempeño de su tarea profesional. Para esta labor tenemos que diferenciar entre competencias *comunes o transversales*, que deberá haber adquirido y poseer cualquier docente, desempeñe el puesto que sea y otras que son *específicas*, que estarán relacionadas con el puesto docente que se esté desempeñando puntualmente (Asesor de Formación Permanente, Director, Coordinador de Ciclo, Responsable de Medios Informáticos, etc.).

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se han definido seis competencias *transversales o comunes*, como podemos observar en el siguiente gráfico.



Elaboración propia a partir de Zaragoza, 2007.

Conscientes de que el uso de la TIC es una competencia necesaria para el profesorado actual, conviene que se incluya en los procesos educativos, y que los centros y los miembros de la comunidad educativa se organicen de manera tal, que permitan su uso, en la CARM se están realizando desde hace una década una serie de acciones formativas encaminadas al uso de las TIC como herramienta educativa capaz de producir cambios en la adquisición y consolidación de la competencia digital.

En este sentido, según la Orden de 13 de junio de 2005 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la formación permanente del profesorado, se estructuran varias modalidades de formación:

- Cursos
- Proyectos de Formación en Centros
- Grupos de Trabajo
- Seminarios
 - Temáticos
 - Equipos docentes
- Proyectos de innovación educativa
- Proyectos de investigación educativa
- Otras actividades: Congresos y Jornadas

En el plan regional de formación del profesorado correspondiente al curso 2009/2010, de un total de 1304 actividades programadas, 537 corresponden al desarrollo de la competencia en el uso de las TIC, lo que representa el 41,1%. En el mismo documento, se han definido 44 puestos docentes para las enseñanzas en niveles no universitarios según las funciones y tareas a realizar en cada curso académico como pueden ser Tutor, Educación Compensatoria, Arte Dramático, Educación Física, Música, Infantil, Primaria, etc. De éstos, a los maestros de Infantil y Primaria se les han ofertado 160 actividades para el desarrollo de dicha competencia, lo que representa el 13% de todas las convocatorias de formación permanente.

Además de lo anterior, la Consejería de Educación tiene a disposición de los docentes un Aula Virtual de Teleformación del Servicio de Formación del Profesorado. Es una plataforma con entorno *moodle* en la que los profesores pueden actualizar y completar su formación por sí mismos sin necesidad de desplazamientos ni otras molestias. En ella hay 115 actividades para todos los niveles educativos, competencias y puestos docentes, de las que 12 son de aplicación específica para los puestos de Infantil y Primaria, 11 son tutoriales para el uso de las TIC y de las restantes, más de la mitad desarrollan conocimientos, habilidades y destrezas de la competencia digital. Lógicamente, para su realización es necesario unos conocimientos mínimos en el uso de Internet y ciertas destrezas básicas o específicas para desenvolverse de forma exitosa en este entorno.

Por todo lo anterior podemos comprobar lo importante que es el desarrollo de la competencia digital en la formación permanente, tanto para el profesorado solicitante como para la administración educativa regional.

Pero, todavía podemos añadir más datos en relación con la actualización en un modelo competencial, puesto que en las actividades tendentes a desarrollar la competencia didáctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales o Conocimiento del Medio, se incluye un bloque destinado al uso específico de las TIC (recursos, materiales, ejemplos, etc.), por lo que la competencia digital se desarrolla a través del Conocimiento del Medio por lo que, además de ser un recurso en sí mismo, se convierte en un medio al servicio de esta Área de conocimiento que ayudará al acercamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje al entorno social, cultural y tecnológico actual en el que los alumnos se desenvuelven.

Por tanto, conviene recordar que la Formación Permanente puede ser:

- Flexible (en cuanto a las modalidades, además la puede solicitar el propio docente o ser ofertada por el organismo convocante),
- adaptativa (se ajusta al entorno social y educativo del centro y del profesorado),
- inmediata (responde a aquellos problemas o dificultades a los que el docente no pueda dar solución con la formación inicial recibida),
- relacionada con la práctica (según el grupo y nivel o curso en el que estemos impartiendo docencia, así como la posibilidad de adquirir otras especialidades o impartir otras áreas o materias),
- voluntaria (cada uno puede hacer una o varias actividades según sus intereses) y
- no es exclusiva de una sola Institución (la pueden ofertar, CPR, Sindicatos, Universidades u otras Instituciones)

En consecuencia, para que todo esto se pueda realizar, tenemos que modificar en las aulas la dinámica de participación y el papel del profesor y de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los cambios metodológicos (espacios, tiempos, materiales, organización, tareas...) y la cultura de colaboración con otros profesores, así como la cooperación de los alumnos van a ser la llave que abra las puertas de una enseñanza más eficaz y adecuada a cada uno de los alumnos del aula. En general, si todo el centro camina en ese sentido, el profesorado se verá más capaz de emprender los cambios que tiene que implementar en su aula, entre los cuales destacamos la integración de las TIC como elemento básico para el desarrollo de esta competencia digital y su uso social como parte integradora del medio de las personas. Por todo esto, la formación permanente se convierte, una vez más, en un pilar básico para una enseñanza que pretende un sistema educativo con una legislación que defiende claramente la formación de seres competentes en los distintos ámbitos de la vida, y sobre todo, para el desarrollo profesional del docente de Didáctica de las Ciencias Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERRUEZO ADELANTADO, P. P.; TRIGUEROS CANO, F. J.; GÓMEZ PORTILLO, M. I., y RAMÓN GUARDIOLA, J. (2008). *Uso de las TIC en el área de Conocimiento del Medio desde una perspectiva inclusiva*. Proyecto de investigación Educativa. Universidad de Murcia-Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- CARM (2005): ORDEN de 13 de junio de 2005 (BORM de 22), de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones.
- DE LA TORRE, J. L. (2005). Las nuevas tecnologías en las clases de ciencias sociales del siglo XXI. *Quaderns Digitals*, 37.
- IMBERNÓN, F. (2004). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre (BOE del 8 de diciembre) por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas en Educación Primaria.
- MEC (2007): Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre (BOE de 4 de enero de 2007) por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- RIVERO, P. (2009). *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia en 1º de ESO mediante Nuevas Tecnologías básicas*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona.
- TRIGUEROS CANO, F. J., y RAMÓN GUARDIOLA, J. (2004). *La formación del docente en las TIC: incidencia en su tarea docente*. Proyecto de Investigación Educativa. Murcia: Consejería de Educación.
- VERA MUÑOZ, M. I. (2003). Las nuevas tecnologías y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Comunicación y Pedagogía*, 190, pp. 60-63.
- VERA MUÑOZ, M. I.; SORIANO, M. C., y SEVA, F. (2008). Modificación de las concepciones del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales después de la utilización de las TIC en sus aulas. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 643-654.
- ZARAGOZA, A. (coord.). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Murcia: Azarbe, Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia.

PARTE IV. INVESTIGACIÓN EN EL AULA

CÓMO MEJORAR EL INTERÉS POR LA HISTORIA INDAGANDO LAS POSIBILIDADES QUE PROPORCIONA EL GÉNERO BIOGRÁFICO

CELIA PARCERO TORRE

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La investigación en Didáctica plantea siempre la disyuntiva de si el objeto de investigación debe reducirse o no a la metodología y de que paradigma de investigación es el que mejor se adapta a nuestras intenciones. A ambos temas parece estar obligado responder antes de plantear cualquier tipo de investigación, sin embargo, la mayor parte de las veces no existe una sola respuesta única pues casi siempre la investigación afecta al método y porque no existe paradigma alguno que responda completamente a todos los matices de un trabajo de investigación.

Partiendo de estas premisas debemos decir que la investigación que presentamos encajaría en el paradigma crítico basado en la investigación-acción y dentro de éste en la corriente diagnóstica porque parte del análisis de una situación didáctica de dificultad de aprendizaje con la finalidad de mejorarla, participativa porque exige la intervención de otras personas en el desarrollo del proyecto investigador (Travé, 1998).

Por otra parte, creemos que la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales debe centrarse en las dificultades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, en la indagación y el estudio del profesor para resolver problemas y, obviamente, debe extenderse siempre a situaciones de clase (Prats, 1996).

Finalmente, coincidimos con Casanova y Berliner (1997) en que toda investigación didáctica depende de los agentes y aspectos involucrados en el proceso de enseñanza, alguien (el profesor) enseña algo (currículo) despertando el interés y la motivación, a alguien (alumnos), en algún contexto y dando una garantía de que se aprende (evaluación). Todo ello funciona como un sistema en el proceso de enseñanza aprendizaje. En nuestra opinión, en este sistema, el

profesor juega el papel de motor de arranque como encargado de presentar y desarrollar el currículo, pero, una vez puesto en marcha, los alumnos deberán actuar como el motor de explosión que permita llegar al destino propuesto (el aprendizaje). La mayor parte de la investigación-acción de un docente se orienta a cómo conseguir que este proceso se lleve a cabo con éxito siendo conscientes de que el primer momento, en el que la responsabilidad de ponerlo en marcha recae exclusivamente en los docentes, es fundamental para el buen desarrollo del mismo.

EL PROBLEMA DEL INTERÉS Y LA MOTIVACIÓN

Todas las teorías pedagógicas y de las doctrinas sobre el aprendizaje coinciden en afirmar que sin interés no hay motivación y sin ambos no es posible la enseñanza –aprendizaje de modo que pensamos que resulta absolutamente necesario investigar qué podemos hacer al respecto.

Durante años nos hemos preguntado cual es la clave del interés y la motivación de un alumnado, siempre cambiante, que cada vez se identifica menos con la Historia de su país y al que le cuesta un enorme esfuerzo encontrar sentido a algo que utilizando sus propias palabras «no se practica nunca, no se ve por ninguna parte, no supone una referencia y por tanto resulta difícil de recordar»¹. Teniendo en cuenta que, como manifiestan nuestros alumnos, la Historia no se práctica, no aporta referencias y repasando el modo en que todavía se estructuran nuestros programas (conceptos, hechos políticos, sociales y económicos relevantes, de los monarcas reinantes en España desde el siglo VI) pensamos que podría ser un punto de partida comenzar a estudiar la Historia a partir de las biografía o de historias de vida.

En este punto, recordamos que muchos de nosotros aprendimos a tener curiosidad por la Historia, incluso a amarla, desde el conocimiento de la vida de personajes ilustres a los que nos mostraban primero como seres humanos con sus virtudes y defectos y luego como personas con destinos relevantes que cumplir. Analizando aquella literatura basada en un estilo narrativo de mayor o menor calidad literaria observamos que lo que aquellas narraciones despertaban en nosotros emociones y sentimientos.

De la importancia del discurso narrativo habría mucho que decir pero queremos, solamente, apuntar en esta ocasión que, es bien sabido, que una buena narración en boca de un buen contador tiene asegurado el interés y la motiva-

¹ Son respuestas textuales de alumnos de 2º de Bachillerato del Instituto Zorrilla de Valladolid en el presente curso, 2009-2010.

ción de los oyentes independientemente de cual sea el tema, ahora bien, si además es capaz de acercarnos un personaje hasta el punto de compartir sus emociones o ponerse en el lugar de sus sentimientos, éste se convierte en inolvidable. Los estudios sobre la inteligencia emocional que revolucionaron la psicología a finales del siglo XX vinieron a demostrar que el cerebro grava vivamente en la memoria los hechos con intensa carga emocional mientras que prácticamente no registra los sucesos ordinarios (Golemann, 1997).

Este conjunto de reflexiones nos llevó a observar que la enseñanza de la Historia ha prescindido por completo de la utilización de la inteligencia emocional como recurso didáctico excluyendo cualquier referencia a las emociones y sentimientos de los seres humanos, tanto en el currículo como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Coincidieron estas reflexiones con nuestro paso por el Archivo General de Simancas en el contexto de la preparación de nuestra tesis doctoral y con la lectura de los informes sobre el último año de vida de Fernando VI que recogían con detalle el curso de su enfermedad y muerte tras la desaparición de su esposa, D.^a Bárbara de Braganza. Pensamos que podía ser una oportunidad para experimentar con los alumnos si la introducción de elementos biográficos contribuía a recordar mejor un reinado que, en general, pasa desapercibido en los programas de Educación Secundaria y Bachillerato. Los resultados fueron sorprendentes, la mayoría de la clase se sabía mejor los acontecimientos de este reinado que otros más relevantes. Desde entonces hemos seguido trabajando en despertar el interés por la Historia desde la inteligencia emocional utilizando el género biográfico como recurso motivador del aprendizaje en el momento inicial.

CÓMO DESPERTAR EL INTERÉS POR EL REINADO DE FELIPE II UTILIZANDO SU BIOGRAFÍA COMO RECURSO

La elección de Felipe II no es casual, se trata de un monarca muy unido a la ciudad de Valladolid, en la que vivimos y el Instituto donde trabajamos está enfrente del palacio donde nació, en la plaza de San Pablo en cuyo centro se haya una estatua del monarca copia de las que fueron realizadas por los Leoni. Con todo, nuestros alumnos que en el buen tiempo se solazan en el jardín que rodea esta estatua y los palacios que la enmarcan, como suele ser habitual, no reparan en lo que disfrutan cada día hasta que llegamos al siglo XVI y recreamos el Valladolid de Felipe II.

La mayoría de los manuales de Historia de Secundaria y Bachillerato reducen la Historia del reinado de Felipe II a su filiación, su herencia, la ampliación de misma, las guerras religiosas contra protestantes y musulmanes y la construcción del Escorial.

Es cierto que la vida de los Reyes en general y la de Felipe II en particular están muy lejos de la de cualquier persona, quizá por eso nadie puede identificarse con ellos pero, en cambio, no resulta tan difícil compartir sus emociones como ser humano (como hijo, padre, hermano, etc.) en eso, el tiempo ha cambiado poco y mientras que no cambie la naturaleza humana siempre tendremos algo en común. Felizmente, de Felipe II se conservan más de un centenar de cartas manuscritas de carácter absolutamente privado dirigidas a sus hijas mayores que muestran al Rey que ha pasado a la Historia como una persona extraordinariamente rígida, seria y severa, como un ser de carne y hueso que habla de lo cotidiano con naturalidad y se expresa con la confianza y familiaridad de cualquier padre de familia.

Empezar por una de esas cartas podría ser un buen ejercicio de motivación aunque haya que salvar el obstáculo de la contextualización porque todas son posteriores a 1580. La colección empieza durante su estancia en Portugal, continúa a su vuelta desde el Escorial y finaliza con la correspondencia ininterrumpida que mantuvo con su segunda hija, Catalina Micaela, duquesa de Saboya, hasta su fallecimiento, dos años antes que su padre.

Todas las cartas comienzan manifestando su alegría por haber recibido noticias de sus hijas informándole de su estado de salud y dando gracias a Dios por ello, a continuación, cuando dispone de tiempo suele relatar con detalle lo que ha hecho cada día, si ha salido a pasear o a cazar, si no ha podido porque ha hecho mal tiempo o por exceso de trabajo etc. En todas les expresa su cariño y lo que las hecha de menos y en algunas deja ver aspectos de su carácter que resultan extraordinariamente expresivos, es el caso de la que hemos seleccionado pero que por razones de espacio reducimos a algunos párrafos.

Con todas (*vuestras cartas*) he holgado mucho y habeis recompensado con ellas el tiempo que habeis tardado en escribirme, no os debisteis acordar que los correos partían el jueves noche para escribirme entonces al Pardo. Pero con haberlo hecho tan bien después os perdono lo de entonces [...] desde que Salí del pardo se quitó la niebla y hoy fui a pescar a la Fresneda, fui a caballo y volví en carro, y no ando a caballo por quererme volver no como dice Magdalena sino porque me hallo muy solo en el carro sin vosotras y porque hace tan buenos días que sería una lástima perderlo [...] el domingo predicó un fraile que nunca he acabado de saber de donde es y nunca le había oído y ayer, el vicario y nos dio al final las buenas pascuas y no sé que pasó que se me hicieron los dos sermones más largos que he oído en mi vida, aunque dormí parte de ellos [...] los Reyes están muy buenos (*por muy acabados*) aunque todavía me parecen muy grandes y parécenme mejor los que no tienen corona que los otros, no sé que será después que la tengan todos [...]. A vuestro hermano (*Felipe III*) dad un gran recado de mi parte y a los tres de Dios buenas pascuas como yo os las deseo. No me espanto de que se cansase con las misas de los consejos y embajadores que decís han sido muy largas, las de aquí no lo fueron tanto y se

comenzaron a las nueve y media y acabaron a la una y media y las dejé porque tenía más sueño que hambre y así me acosté a las dos y dormí más que vosotras, que fue muy poco no ser más de cuatro horas, pero mejor que todas debieron ser las de San Juan, según el baile y cantar del cura [...]. Vuestro buen padre².

Es una de las cartas más largas que se conservan del Rey, está fechada en el Escorial, en la Semana Santa de 1584, al año siguiente de regresar de Portugal. La carta comienza reprochando a sus hijas por haber sido perezosas y no escribirle antes pero inmediatamente, como es habitual, las perdona por que la alegría de recibir sus noticias le compensa de todo. A continuación habla del tiempo y de cómo ha aprovechado el buen clima para ir a pescar a caballo no porque quisiera volverse niño como dice Magdalena³ sino porque se siente muy solo en la carroza cuando faltan ellas. A continuación, comenta con las infantas como han sido los oficios religiosos en el monasterio del Escorial y admite que se durmió en los sermones y que abandonó la Iglesia antes de finalizar la misa de Pascua porque estaba muerto de sueño compadeciéndose de sus pobres hijos que siendo pequeños han tenido que soportar ceremonias más largas, recordando para finalizar lo bien que lo habían pasado en Barcelona los que habían ido a recibir al duque de Saboya que venía a casarse con su hija Catalina. Por último, como en casi todas las cartas escritas desde El Escorial, habla de cómo van las obras y en particular las estatuas del patio de los Reyes.

La carta refleja un padre afectuoso, con sentido del humor, incluso en asuntos religiosos, amante de la naturaleza y de los deportes al aire libre como la pesca y de las fiestas, una imagen que se aleja bastante de las representaciones del Rey vestido de armadura o de los retratos cortesanos hechos por Tiziano, Antonio Moro, Sánchez Coello o Sofonisba Anguissola⁴.

Es el momento de decir que en 1584 el Rey acababa de regresar de Portugal donde había permanecido tres años lejos de sus tres hijos (Isabel Clara Eugenia, Felipe y Catalina Micaela que estaba a punto de casarse con el duque de Saboya y parece feliz de estar de nuevo en España., sin embargo, acababa de perder a su hija pequeña, María, a la que apenas conoció porque había nacido en Badajoz mientras la familia esperaba para entrar en Portugal y regresado a Madrid tras la muerte de su madre y por otra parte, sabía que su hija Catalina no estaba contenta con el matrimonio preparado por su padre, eso sin mencionar la existencia de graves problemas con Inglaterra, Francia y los Países

² F. Bouza (ed.) (1998), *Cartas de Felipe II a sus hijas*, Barcelona, Akal, pp. 112-115

³ Magdalena era una de las enanas de la Corte por la que Felipe II sentía un gran cariño, la llevó con él a Portugal y celebraba enormemente todas sus ocurrencias que siempre comenta con sus hijas.

⁴ A esta pintora se atribuyen los escasos retratos familiares del Rey con sus hijas, especialmente uno que se conserva en la Hispanic Society de Nueva York.

Bajos. Seguramente su longevidad y las circunstancias excepcionales, muchas veces dramáticas que le tocó vivir explique tal grado de autonomía emocional.

Felipe II tuvo una vida excepcionalmente larga para su época, setenta y un años, en una época en la que la esperanza de vida de los hombres raramente llegaba a los sesenta y aún era mucho menor entre las mujeres que junto con los niños pequeños registraban una elevada tasa de mortalidad que no distinguía de categorías sociales como pone de manifiesto el que cuatro hijos de Felipe II fallecieran antes de los seis años y tres de sus cuatro esposas murieran de parto antes de cumplir 20 años. Las únicas excepciones a esta fatídica regla fueron su abuela D.^a Juana y su hermana D.^a María, emperatriz de Austria, que a pesar de haber dado a luz a muchos hijos superaron los 70 años.

Una de las consecuencias de su longevidad es que le permitió ser testigo y protagonista de toda una época, el siglo XVI, del que prácticamente nada le fue ajeno. Desde muy joven se vio obligado a asumir responsabilidades que hoy parecen impensables en muchachos de esa edad como ser regente de Castilla y Aragón con sus respectivos territorios coloniales y casarse con 16 años a fin de tener asegurada la sucesión cuanto antes dado que el emperador no volvió a casarse tras la muerte de su madre. Esta responsabilidad marcó toda su vida pues los fallecimientos de los príncipes herederos le obligaron a casarse una y otra vez ante la preocupación de morir sin sucesión masculina⁵. Sin embargo el Rey canalizó su afectividad amorosa desde muy pronto fuera del ámbito conyugal eligiendo sus amantes entre las damas de la nobleza Corte entre las que destacó D.^a Isabel de Osorio, de la que se enamoró en su juventud, tras la muerte de su primera esposa, D.^a Manuela de Portugal, y con quien tuvo varios hijos a quienes visitaba en el palacio de Saldañuela en Burgos que compró para alojarles. A diferencia de su padre, nunca reconoció a sus bastardos, como hiciera el emperador con Juan y Margarita de Austria.

Realmente, de no haber sido por la colección de cartas a sus hijas mayores, hijas de su tercera esposa, Isabel de Valois, descubiertas a fines del s. XIX en Turín, parecería que Felipe II no había tenido instinto paternal alguno, lo que no era nada raro para su época, pensemos que él fue criado en España siempre lejos de su padre con quien solo compartió algún tiempo durante su primer viaje a Europa entre 1548 y 1551 cuando visitó en su compañía los territorios de los Ausburgo. Del mismo modo su hijo primogénito, el príncipe Carlos fue criado por ayos y maestros y bajo la tutela de su tía D.^a Juana, reina de Portugal quien abandonó a su hijo D. Sebastián recién nacido y al que

⁵ En 1583, a su regreso de Portugal todavía propuso matrimonio a su sobrina Margarita de Austria, hermana de su cuarta esposa que tenía cuarenta años menos que el Rey.

nunca volvió a ver. Así pues, lo sorprendente, hasta cierto punto, es que el Rey tomase tanto afecto a estas dos hijas a las que por otra parte confió a sus hermanos, Felipe y María, cuando fue a tomar posesión de Portugal y decidió que se quedaran en España. Pero el Rey tenía ya 53 años, había enviudado por cuarta vez y tras la muerte de todos los hijos varones (incluido su hijo mayor, D. Carlos, doce años antes) quedaba solo un príncipe heredero, Felipe, cuyo cuidado encargó encarecidamente a sus hermanas, no obstante, no falta en sus cartas recuerdos para la «chiquita» refiriéndose a María. A juzgar por sus cartas el Rey habría superado el miedo que le producía perder pronto a sus hijos y que según algunos biógrafos explica que procurase verles poco hasta que cumplieran seis o siete para evitar tomarles cariño.

Todas estas circunstancias marcaron sin duda la personalidad del Rey que junto con la búsqueda desesperada de un heredero debía cumplir con la otra gran responsabilidad de su vida: conservar y aumentar su extraordinaria herencia que, aún sin el título imperial, constituía un gran imperio del que se intuía monarca universal y *dominus mundi* que Covarrubias definía como: «señor absoluto y príncipe solo sin reconocimiento de otro, antes todos se lo tienen a él»⁶ y en cuyos territorios no se ponía el sol pues en efecto, a partir de 1580 el sol se levantaba en los enclaves portugueses del mar de China y del Océano Índico, tocaría después las tierras hispano-portuguesas de África para, ya en Europa, avistar los territorios españoles de Sicilia, Nápoles y Milán, y las tierras del círculo de Borgoña compuestas entonces por el Franco Condado, las 17 provincias de los Países Bajos y el ducado de Charolais para iluminar luego toda la península ibérica y tras hundirse en el Atlántico los territorios españoles de América, incluido Brasil.

Los símbolos de esta monarquía universal se recogen en el escudo de Felipe II representado por el toisón de oro colgando de un collar que rodea el escudo formado por cuarteles con una granada en el centro⁷. La herramienta que dio unidad a tal variedad de territorios en los que se respetaban tradiciones y costumbres fue el protocolo, una severa etiqueta heredada de la casa de borgoña,

⁶ Sebastián de Covarrubias, *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, 1611, citado por A. Pagden (1997) en *Señores de todo el mundo, ideologías del Imperio en España, Inglaterra y Francia (ss. XVI, XVII y XVIII)*, Barcelona, Península, p. 62.

⁷ El escudo tiene en la parte superior dos castillos y dos leones que representan la corona de Castilla y cuatro barras representando los reinos de Aragón, Valencia, Mallorca y el principado de Barcelona y por encima el escudo de Portugal. En la parte inferior aparecen los símbolos de la casa de Austria, de Borgoña antigua, de Borgoña moderna y de Brabante (un dragón). Por encima un pequeño escudo o escusón con los símbolos de Flandes y el Tirol. La parte superior del escudo real está rematada con tres yelmos coronados con las cimbras de Castilla, Aragón y Portugal en sustitución del águila bicéfala del escudo de Carlos V.

implantada por Carlos V desde 1547 que Felipe II desarrolló hasta el extremo y que resultó extraordinariamente útil en la consolidación de la imagen de la monarquía.

Para gobernar estos territorios contó con magníficos colaboradores colaboradores, secretarios, consejeros y hombres de armas pero también con los miembros de su familia en los que se apoyó siempre, su hija mayor Isabel que le acompañó hasta el fin de su vida, su hermanastro, D. Juan de Austria, fue pieza clave para sofocar la rebelión de los moriscos de Granada (1568) y en la batalla de Lepanto contra los turcos en 1571 y, más tarde, en la pacificación de los Países Bajos junto con su sobrino Alejandro Farnesio (hijo de su hermanastra, Margarita). También incorporó a su familia estuvieron los hijos de su hermana María, emperatriz de Austria, que pasaban largas temporadas en España compartiendo con ellos aficiones como la caza, la música, la astronomía, etc. y con uno de los cuales, Alberto, acabó casando a su hija primogénita, Isabel, al tiempo que les nombraba regentes de los Países Bajos.

Realmente, desde 1570, Felipe II, aparece como un monarca mucho más familiar que al mismo tiempo, en los últimos veinte años de su vida y en plenitud de facultades, lucha por el trono de Portugal, se enfrenta a Inglaterra por apoyar la escisión de Holanda contra España y por hacer piratería contra nuestras flotas, participa en las guerras de religión en Francia para conseguir este trono para su hija Isabel, sofoca la rebelión de los aragoneses por la defensa de sus fueros, y vive su última gran tragedia personal, la muerte de su hija Catalina, duquesa de Saboya en 1597, al dar a luz a uno de sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAL, J.; RINCÓN, D. Del, y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BOUZA, F. (ed.) (1998). *Cartas de Felipe II a sus hijas*. Barcelona: Akal, pp. 112-115.
- CASANOVA, U., y BERLINER, D. (1997). «La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo». *Revista de Educación*, 312, pp. 43-80.
- GIMENO J., y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- MACMILLAN, J., y SCHUMACHER, R. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson (5ª ed.).
- PRATS, J. (1996). «La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable)». *VII Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Las Palmas de Gran Canaria.

- STENHAUSEN, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata (4^a ed.).
- TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- WITTROCK, M. C. (1997). *La investigación en la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*, (1.^a reimpr.)

LOS EXÁMENES EN HISTORIA Y EL DESARROLLO DE DESTREZAS COGNITIVAS

NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCEL, ELISA NAVARRO MEDINA

Y M.^º LUISA GARCÍA HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE MURCIA

LOS EXÁMENES DE REDACCIÓN EN HISTORIA DE ESPAÑA

Una de las tareas más relevantes de los trabajos de evaluación que los docentes hacen del aprendizaje adquirido por su alumnado, está referida a la obtención de la información, de las evidencias de lo que se ha alcanzado y, lógicamente ésta, será llevada a cabo a través de las técnicas de evaluación. La elección de una técnica u otra estará en función de los objetivos educativos planteados y, en ningún caso, debe limitarse a una sola, sino que se debe contar con aquellas técnicas que nos permitan obtener la información diversificada necesaria para evaluar el aprendizaje alcanzado por los discentes.

Al igual que la evaluación se entendió en sus comienzos como una medición, los exámenes, como instrumento de obtención de información, encontraron su mayor desarrollo en las sociedades industriales, con el fin de asegurar el ingreso en ciertas profesiones de élite. Desde sus comienzos, éstos colaboraron en el proceso de medición, clasificación y selección no diferenciándose de la evaluación, tal y como actualmente se concibe ésta.

Esta tradición es la que propicia la amplia confianza que los docentes tienen en que la mejor forma de evaluar es el examen, constituyendo esta prueba la base fundamental para la calificación de los estudiantes.

Así pues, cuando los exámenes pasan a constituirse en los instrumentos más importantes de evaluación para el alumnado, es necesario plantearse qué tipo de tareas y de procesos cognitivos van a ser los requeridos para superar dichas pruebas (por ejemplo: repetición, crítica, aplicación, creatividad, etc.). Igualmente, cuando el profesor pretende obtener información acerca del rendimiento de sus discentes, ha de preguntarse por qué elige unas técnicas evaluativas

y no otras, qué características tienen éstas y qué nivel de coherencia encierran tanto con el método de aprendizaje, como con el de evaluación (por ejemplo, insistencia en la comprensión frente a exámenes de carácter repetitivo) (Santos Guerra, 1993).

Por otra parte, es bien sabido que cuando hablamos desde la concepción tradicional de lo que es un examen, nos estamos remitiendo habitualmente a exámenes orales, pruebas objetivas o exámenes tipo test y de redacción. Debido a la singularidad de nuestra investigación, y por ser los exámenes de redacción los más utilizados en la asignatura de Historia por parte de los docentes, nos centraremos a continuación en el proceso de recogida y en un posterior análisis de éstos.

METODOLOGÍA DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Tomando como base estas primeras referencias en torno a la evaluación, el objeto de nuestro trabajo fue el de determinar qué capacidades intelectuales piden los docentes en sus exámenes de Historia de España en 2º de Bachillerato durante el curso académico 2003-2004 en la Región de Murcia.

La dificultad que supone disponer de los exámenes que se realizan en las aulas, puesto que pertenecen a la esfera privada y muchas veces inaccesible, nos llevó a plantearnos la recogida de la información a través de los dos agentes educativos principales: docentes y alumnado. De los primeros de ellos extrajimos los datos mediante el desplazamiento a 3 institutos de la provincia que nos proporcionaron 34 exámenes correspondientes a 8 docentes. Con el permiso de 4 profesores de primer curso de las titulaciones de la Facultad de Educación, de la Universidad de Murcia, explicamos en sus aulas al alumnado la finalidad de nuestra investigación, solicitándoles los exámenes en el caso de que éstos los tuvieran y conservaran, o si podían acceder a ellos por amistad con otros compañeros o con su profesorado del curso de 2º de Bachillerato. Como resultado, logramos que 155 discentes nos aportasen un total de 322 exámenes. La muestra nos ha proporcionado información de 101 de los 127 centros que imparten Bachillerato en la CARM, constituyendo un 79,5% del total.

Con los documentos logrados por ambas vías alcanzamos un número total de 356 exámenes que contenían el enunciado de una serie de preguntas (1559 en total) sobre la materia a examinar y donde en ningún caso, se han recogido las respuestas, cuyo acceso está limitado por la ley.

De estas 1559 preguntas, fueron 365 las que conformaron nuestro estudio sobre capacidades. El análisis de la información aportada a través de los exámenes, nos permitió elaborar una base de datos a partir de la cual pudimos

categorizar no sólo las capacidades intelectuales, sino también la tipología de enunciados y su contenido histórico.

EL DESARROLLO DE DESTREZAS COGNITIVAS A TRAVÉS DE LOS EXÁMENES DE REDACCIÓN DE HISTORIA DE ESPAÑA

Considerando los exámenes de redacción como la técnica de evaluación predominante en la materia de Historia no podemos pasar por alto que un propósito de los mismos es conocer las capacidades desarrolladas por los alumnos cuando realizan tales pruebas. Cualquier enunciado de las preguntas se estructura entorno a un contenido (por ejemplo: El reinado de Fernando VII) y a lo que pedimos que el alumno intelectualmente haga con el mismo, (*Comprender* las etapas de su reinado). Esta petición desembocará en el alumno en la adquisición de una serie de destrezas cognitivas.

Entendemos por capacidades o conductas formales todos aquellos comportamientos que son susceptibles de ser generalizados a situaciones diversas, la capacidad de *analizar* un texto histórico, *emitir un juicio* sobre un hecho económico, etc., son ejemplos de dichas conductas formales.

Al hablar de capacidades no podemos dejar de hacer mención a las taxonomías de las mismas, puesto que serán ellas las que nos permitirán profundizar en el conocimiento para, posteriormente, identificarlas. Por ello, no podemos olvidar que el profesor, cuando redacta las preguntas de sus exámenes, implícita o explícitamente, se ha basado en lo prescrito en los criterios de evaluación fijados por la administración educativa o en su experiencia o práctica.

Con la intención de centrar el contenido, recogemos los criterios de evaluación presentes en el Decreto N.º 113/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM del 14 de Septiembre de 2002 (páginas 13320 y 13321). Más concretamente prescriben que los discentes en sus evaluaciones han de

1. *Conocer y analizar* los procesos y los hechos más relevantes de la Historia de España, *situándolos* cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.
2. *Obtener información* relevante procedente de fuentes diversas y *valorarla críticamente*
3. *Caracterizar* cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, *destacando* sus aportaciones básicas y *señalando* sus aspectos comunes y diversos.
4. *Comprender* la evolución económica, social, política y cultural de España.

5. *Analizar* los diversos rasgos que conforman la España democrática, *incidiendo* en la trascendencia de la Constitución de 1978 y en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.
6. *Reconocer* en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado.
7. *Relacionar* los procesos y acontecimientos propios de la Historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional.

Es decir, cuando se realiza un examen, y a través de su contenido, se le solicita al alumnado que intelectualmente desarrolle destrezas tales como:

- Conocer, analizar y situar (1º criterio).
- Obtener y valorar (2º criterio).
- Caracterizar, destacar y señalar (3º criterio).
- Comprender (4º criterio).
- Analizar e incidir (5º criterio).
- Reconocer (6º criterio).
- Relacionar (7º criterio).

Conociendo esto, se realizó un repaso por los distintos autores que habían trabajado taxonomías de capacidades y teniendo en cuenta la última revisión realizada por Anderson y Krathwohl (2001), era el trabajo realizado por Bloom (1956) el que quedaba reflejado en los criterios de evaluación propuestos desde la Administración Educativa.

De este modo, y tomando como base las capacidades planteadas por este autor, realizamos un análisis de las 365 preguntas recogidas. Cada pregunta, y más concretamente su respuesta, desarrolla unas capacidades que a su vez están estrechamente relacionadas con los criterios de evaluación de la materia de Historia, pues como Benejam (2002: 65), señala «el aprendizaje de la Historia permite desarrollar la capacidad de procesar información a medida que el alumno va reconstruyendo el conocimiento creado por la sociedad a lo largo del tiempo».

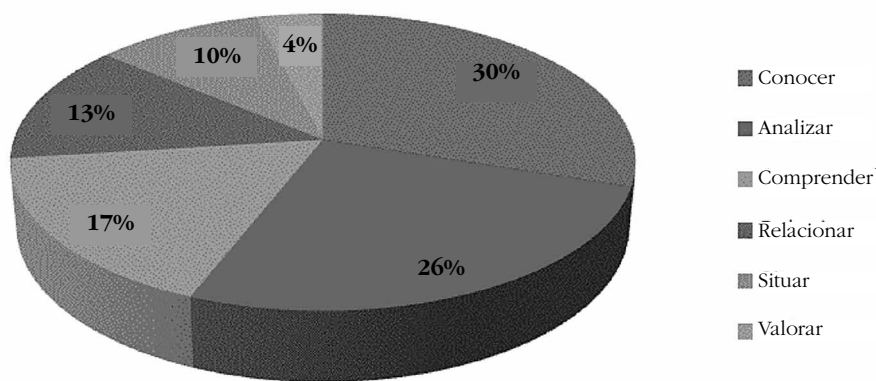
Tomando esto como base, las capacidades son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Con una tipología establecida de capacidades, analizamos las preguntas de los exámenes realizados por el profesorado teniendo presente que cada pregunta no utiliza una única capacidad, sino que en su mayoría encontramos una combinación de 2 o más capacidades. Así, nuestro primer interrogante será

conocer qué capacidad se pide en las preguntas de los exámenes. El gráfico 1 muestra el número de veces que han sido mencionadas estas capacidades en las preguntas recogidas:

Gráfico 1.

Porcentaje de representación de las capacidades en las 365 preguntas de los exámenes de 2003/2004.



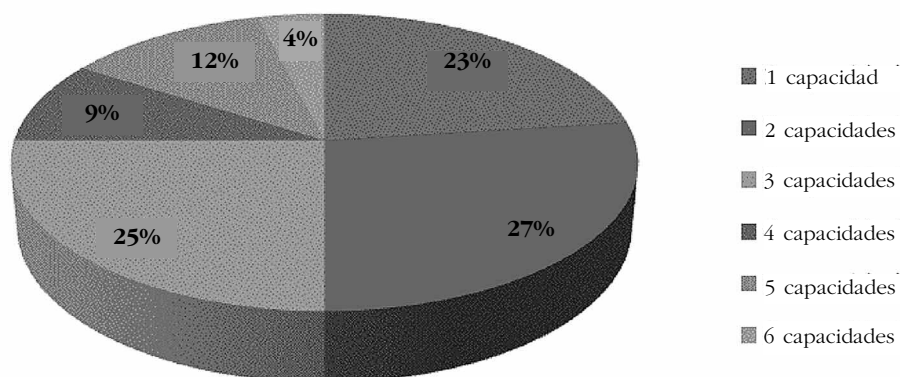
Como podemos observar, de las 6 capacidades propuestas, conocer y analizar quedan representadas en más de la mitad de las preguntas de los exámenes. Seguida de estas capacidades, con una escasa diferencia, encontramos la capacidad de comprender (17%). Para finalizar encontramos en un número de presentación más bajo, las capacidades de relacionar (13%); situar (10%) y, por último, valorar (4%).

Por otra parte, estas capacidades no se presentan aisladas unas de otras sino que en las cuestiones que el profesorado lleva a cabo, solicita la conjunción de varias de ellas, según declaran los alumnos. En este sentido las 365 preguntas analizadas nos dan un total de 347 combinaciones con 6 capacidades.

El mayor número de combinaciones las encontramos con dos y tres capacidades. De las otras obtenemos una presencia menor.

Gráfico 2.

Porcentaje de representación de la combinación de capacidades en las 365 preguntas de los exámenes de 2003/2004.



A continuación se muestran las combinaciones de capacidades encontradas tras nuestro análisis. De ellas, únicamente destacaremos las 8 más significativas, dada su frecuencia:

Tabla nº 1.

Valores absolutos y porcentuales de la combinación de capacidades.

Capacidades	Frecuencia	%
Conocer	53	14,52
Conocer y analizar	53	14,52
Conocer, comprender y analizar	30	8,22
Comprender y analizar	25	6,85
Conocer, analizar, relacionar	8	6,35
Conocer, comprender, situar, analizar, relacionar	17	4,66
Conocer y comprender	16	4,38
Analizar	16	4,38

Como podemos observar en la tabla 1, las capacidades habitualmente utilizadas en las preguntas de exámenes concernientes al periodo histórico del siglo XIX son las de conocer, comprender y analizar, en sus múltiples combinaciones, mientras que el resto apenas se dan, resaltando la importancia de las primeras en los procesos evaluativos del profesorado.

CONCLUSIONES

¿Qué conclusión podemos extraer de estos datos? De ellos, podemos decir que las preguntas realizadas al alumnado sobre acontecimientos históricos se asocian con capacidades de conocer, analizar y comprender, con una representación de 2/3 del total. Conocer y analizar, reflejan una memorización de los contenidos, lo que no permite un aprendizaje significativo de los mismos, mientras que comprender aporta un giro en lo anteriormente comentado, pues precisa que el alumnado interiorice los contenidos estudiados. Con una representación menor, hallamos las capacidades de relacionar, situar y valorar que nos aportan información de la escasa importancia que el profesorado da a aquellas actividades que requieren de sus alumnos la capacidad de saber situar cronológicamente acontecimientos y de valorar y relacionar los mismos mediante juicios contruidos sobre bases teóricas, alcanzadas mediante el trabajo realizado en la asignatura.

De este análisis, además podemos concluir que la presencia de estas capacidades es demasiado reducida para lo deseado. Habitualmente los docentes cometen el error de emplear las preguntas solamente en el nivel de conocimientos, sin ascender a planos más elevados. Sin embargo, debe admitirse la imposibilidad de alcanzar esos planos más altos si los estudiantes desconocen hechos básicos o no comprenden conceptos decisivos. Comenzando por preguntas relativas a los dos primeros niveles, los profesores pueden ascender a planos superiores a un ritmo congruente con la capacidad de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.
- BELTRÁN TENA Y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2004). Clasificación de exámenes escritos. Voz en Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar Botía, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol. 1). Archidona (Málaga): Aljibe.
- BLANCO PRIETO, F. (1990). *Evaluación educativa. Marco-concepto-modelo*. Salamanca: Librería Cervantes.

- BLOOM, B. (1956). *La taxonomía de los objetivos. Ámbito cognitivo*. Alcoy: Marfil.
- D'HAINAUT, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- GINÉ, N., y PARCERISA, A. (2000). *Evaluación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- GÓMEZ CASTRO, J. L. (1999). *La evaluación en Bachillerato*. Madrid: CCS.
- MAINER BAQUÉ, J. (2002). Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Revista Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 107-135.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. et al. (2003b, septiembre). *Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma*. Comunicación presentada en la X Conferencia de Sociología de la Educación, Valencia, España.
- MARTÍNEZ, N., SOUTO, X. M. y BELTRÁN, J. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos, Enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de investigación*, 5, 55-71.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2002). El examen en la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.
- ROSALES LÓPEZ, C. (2004). Exámenes. Voz en Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar Botía, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol. 1). Archidona (Málaga): Aljibe.
- SALKIND, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- VILLA AROCENA, J. L. y ALONSO TAPIA, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias? *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 473-503.
- (1997). La evaluación del aprendizaje: criterios informales utilizados por los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 171, 349-371.

DISEÑO METODOLÓGICO DE UN INSTRUMENTO: EVALUACIÓN DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA¹

PEDRO ANTONIO SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ,
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ, JOSÉ LUIS VILLA AROCENA, M.^a BEGOÑA ALFAGEME GONZÁLEZ
Y JUAN ANTONIO PELEGRÍN ABELLÁN
UNIVERSIDAD DE MURCIA

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de dos proyectos llevados a cabo por un grupo de investigación entre los que se encuentran profesores universitarios de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, junto con profesorado de diferentes Institutos de E. Secundaria de la Región de Murcia.

Uno de los objetivos de esta investigación es analizar los instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de Historia de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria en varios institutos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Se pretende conocer la naturaleza y, en definitiva, las características de las evaluaciones que realizan los docentes (técnicas de evaluación, periodicidad de las pruebas, tipología de las preguntas, número de las mismas, criterios de calificación, etc.). En definitiva, el interés de nuestro trabajo radica en conocer cómo se evalúan los contenidos de Historia en dicho nivel, qué instrumentos se utilizan para tal fin y analizarlos.

¹ Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010, y «Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria» (P-III 08/124), financiado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

De ahí que el presente trabajo trate de plantear el proceso metodológico y los instrumentos de recogida de información que se están construyendo y utilizando por el equipo investigador para analizar los exámenes recogidos en la asignatura del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Estamos, por tanto, ante una investigación centrada en la evaluación, entendiendo ésta desde una concepción abierta, es decir como un proceso, integrado en los diseños de enseñanza-aprendizaje, que presta especial atención a sus controles internos y que responde, lo más adecuadamente posible, a las exigencias de racionalidad, sistematización, control de las variables y contraste de resultados. De ahí que intentemos descubrir y analizar las posibles dimensiones dentro de la evaluación y de los instrumentos que se utilizan para la obtención de información y su análisis. En este sentido la evaluación se convierte en la piedra angular donde descansa, en buena parte, todo cambio y toda innovación educativa, cualquier modelo pedagógico y cualquier metodología.

Evaluar es atribuir valor a algo, valor intrínseco o extrínseco en función de adjudicaciones externas al objeto evaluado, considerando unos criterios, parámetros o circunstancias que hacen que dicho objeto incremente su valor por esas contingencias.

Además, la evaluación se ha convertido en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos niveles que integran la vida escolar. Siendo la educación una práctica social y la evaluación uno de sus principales actos, debemos abordarla desde distintos aspectos: ideológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos y técnicos. De esta manera, lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña, y los alumnos terminan trabajando aquello que intuyen que es relevante en la evaluación.

Sin embargo, actualmente no existen demasiados estudios empíricos acerca de la evaluación en la Educación Secundaria y menos acerca de las materias de ciencias sociales en general y de historia en particular. En este sentido predominan los estudios o reflexiones sobre los trabajos basados en investigaciones entre las que se podrían destacar las aportaciones de López Facal (1993, 1994, 1997 y 1999), Alonso Tapia (1997), Merchán (2001, 2002 y 2005), Sans y Trepát (2006), Trepát e Insa (2008) e Insa (2008).

Así los trabajos de Merchán (2001, 2002 y 2005) sobre la evaluación y la historia destacan el gran protagonismo de la evaluación en la dinámica de las clases, convirtiéndose, generalmente el examen, en el referente que modifica la actividad del aula.

De ahí que seamos de la opinión de Alonso Tapia (1997: 19) cuando señala que:

si queremos mejorar la forma en que evaluamos lo que nuestros alumnos saben y no saben en un momento dado, es necesario revisar qué es lo que supone todo el proceso de evaluación, esto es, qué decisiones implica, qué factores afectan a esas decisiones y qué efectos e implicaciones tiene evaluar de un modo u otro.

Además con relación a nuestro interés por conocer qué es lo que se evalúa en los centros educativos de esta materia, dos interesantes aportaciones las encontramos tanto en la tesis de Villa Arocena (2007), que nos proporciona información valiosa sobre los métodos que se deben seguir en una evaluación diagnóstica del aprendizaje del alumnado, como en un trabajo anterior en el que el mismo autor analiza la incidencia del tipo de preguntas que aparecen en los exámenes y las actitudes del profesorado en la acción docente (Villa Arocena y Alonso Tapia, 1995).

Asimismo, el trabajo de P (2009) nos indica que existe la posibilidad de indagar sobre los errores concretos del alumno en el aula; en su caso sobre los mapas históricos en 1.º de Bachillerato. Su ejemplo puede servir para animar a otros profesores a realizar pequeñas tareas de análisis utilizando como fuente de conocimiento los propios exámenes y ejercicios de sus alumnos.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

En esta comunicación nos vamos a centrar en resaltar los procedimientos metodológicos de recogida de análisis y codificación que se están llevando a cabo para realizar la evaluación de los instrumentos de evaluación que los profesores de Secundaria están utilizando en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4.º de la ESO, cuyos contenidos son de tipo histórico.

Los datos que se han recogido en los distintos centros (siete hasta la fecha) han sido aportados por los profesores que imparten docencia en la asignatura objeto de estudio, consistiendo principalmente tanto en una entrevista informal con el profesor como en la recogida de los protocolos de examen utilizados a lo largo del curso académico 2008-2009.

Una vez recogidos los datos han sido elaborados, clasificados, analizados, evaluados y reducidos, según el marco teórico y el planteamiento que tiene el presente proyecto de investigación. Además se están ya realizando los procesos de informatización y tratamiento estadístico de los datos de acuerdo con los objetivos propuestos, utilizando para ello el programa estadístico SPSS.

Previo a la codificación de los datos recogidos se ha construido por parte del equipo investigador una parrilla de registro que ayuda al análisis de todos los protocolos de exámenes recogidos, siendo alguno de los ítems en ella con-

siderados cumplimentados con ayuda del propio profesor que llevaba a cabo los exámenes en los centros de Secundaria. Parrilla que pasaremos a explicar a continuación como muestra del proceso metodológico llevado a cabo en la presente investigación. También reflejaremos la definición y codificación de las variables que forman parte de la parrilla de registro y que están ya siendo procesadas con el SPSS.

RESULTADOS: INSTRUMENTO DE RECOGIDA Y CODIFICACIÓN

La parrilla inicial para el análisis y recogida de información, que figura en la tabla 1, recogía 18 ítems, que se han transformado en un total de 88 variables de análisis cuando han sido codificados, que a su vez han sido definidas para una mejora comprensión.

Como podemos ver a partir de la parrilla de información, algunas de las variables son meramente informativas, necesarias para el reconocimiento de los datos que se van a analizar, mientras que otras nos ayudan a situarnos en qué tipo de evaluaciones se están realizando, cuándo se llevan a cabo, cuáles son los materiales que se utilizan en ellas, qué tipo de pruebas se realizan en esta asignatura, etc.

Los ítems más interesantes a nuestro entender son aquellos que se centran propiamente en las tareas y los contenidos de los exámenes y en su análisis, utilizando para ello, los protocolos reales de exámenes que los profesores de E. Secundaria nos han facilitado. Estamos hablando del análisis de los ítems 14, 15 y 17 de la parrilla de recogida de datos, que vamos a tratar de analizar más someramente a continuación.

Tabla 1.

Parrilla de recogida de datos: análisis de exámenes.

1. Código del instituto	
2. Código del profesor	
3. Código del examen	
4. Categoría del profesor	
5. Grupo	
6. Utiliza libro de texto	
7. Orden del examen	
8. Fecha de la prueba	
9. Código de cada prueba o examen	
10. Editorial y edición del libro de texto	

Tabla 1.

Parrilla de recogida de datos: análisis de exámenes (*continuación*).

11. Duración de la prueba	
12. Tipo de examen (eval. inicial, parcial, final, recuperación, avisado o no, etc.)	
13. Formato de examen (prueba objetiva, preguntas cortas, de tipo ensayo, etc.)	
14. Documento que se entrega al alumnado para el examen e indicaciones escritas u orales (preguntas, observaciones escritas u orales que se dan a los estudiantes, ayuda ofrecida, etc.)	
15. Tareas, capacidades, habilidades necesarias para realizar correctamente el examen o cada una de las preguntas que se incluyen en el mismo (análisis de preguntas según la operación cognitiva que requieren)	
16. Criterios de calificación de la prueba (si se informa o no al alumnado de los mismos, dónde y cuándo)	
17. Temas o unidades didácticas que se evalúan (contenidos)	
18. Criterios de evaluación de la programación didáctica de la asignatura a los que se refiere el examen	

Con relación al tipo de preguntas que se están realizando en los exámenes de esta asignatura, hemos realizado el análisis centrándonos en los tipos de operaciones cognitivas y los contenidos demandados por ellas, mediante una adaptación de la clasificación utilizada por Villa Arocena (2007). Así como podemos ver en la tabla 2, se han establecido un total de 14 variables. También en dicha tabla establecemos un ejemplo de preguntas que pueden aparecer en los exámenes de Historia de cada una de las variables analizadas para facilitar su comprensión.

Tabla 2.

Ejemplos de preguntas de exámenes de Historia pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos.

RECUERDO DE HECHOS	- Las revoluciones de 1848. ¿Qué instrumento de presión utilizaban los obreros para presionar a los patronos y conseguir mejoras laborales? ¿Qué mejoras laborales pedían en el siglo XIX? ¿Cómo reaccionaban los patronos y los gobiernos?
RECUERDO DE CONCEPTOS	Define: criollos, revolución industrial, trust, proletariado, éxodo rural, liberalismo, sindicatos, taylorismo.

Tabla 2.

Ejemplos de preguntas de exámenes de Historia pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos (*continuación*).

RECUERDO DE PROCEDIMIENTOS	• Enumera las fases que hay que seguir para realizar el comentario de un texto histórico, un mapa histórico, una gráfica, etc.
RECUERDO DE PRINCIPIOS	• El colonialismo. • Di todo lo que sepas del liberalismo y las revoluciones liberales.
COMPRENSIÓN DE HECHOS	• La Guerra Civil española: proceso golpista, estallido y división de España. • Explica Carlos III y el despotismo ilustrado. • Resume en un máximo de diez a doce líneas las principales ideas de los ilustrados y sus críticas al absolutismo.
COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	• Explica los diferentes tipos de colonias. • Explica el nazismo. • Explica brevemente los principales aspectos doctrinales de la ideología marxista.
COMPRENSIÓN DE PROCEDIMIENTOS	• Interpretación de un eje cronológico espacio/tiempo/hechos.
COMPRENSIÓN DE PRINCIPIOS	• Resume la revolución industrial. • Comenta brevemente la Ilustración.
PREDICCIÓN DE HECHOS	• Si hubieras sido un campesino del siglo XIX, ¿cuál de estas situaciones crees que, probablemente, te habría tocado vivir? a) El aristócrata propietario de las tierras que trabajas te entrega un trozo de terreno a cambio de que inviertas en las acciones de su empresa. b) Un burgués compra la tierra en la que vives y te ofrece mejores condiciones laborales, por lo que decides no emigrar. c) Decides emigrar hacia la ciudad, donde encuentras trabajo en una fábrica. • Imagina que vuelves a ser el periodista que escribía el artículo de la Primera Guerra Mundial. Ahora te han pedido que redactes un informe sobre la Rusia estalinista. Tu valoración final podría ser: a) Durante la época estalinista, la Unión Soviética fue creciendo económicamente de forma paulatina y, aunque intervino en la Segunda Guerra Mundial, el gran progreso de la agricultura compensó la burocratización del Estado. b) Gracias a las purgas de comunistas emprendidas por Stalin, la Unión Soviética pudo conseguir un aumento

Tabla 2.

Ejemplos de preguntas de exámenes de Historia pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos (*continuación*).

PREDICCIÓN DE HECHOS	de producción económica y un elevado grado de alfabetización de su población. c) A pesar de que la industrialización, la alfabetización y las mejoras en sanidad e infraestructuras de comunicación llevadas a cabo por el gobierno estalinista fueron considerables, el bajo nivel de vida de la población y la represión política resultaron aspectos muy negativos.
APLICACIÓN DE HECHOS	• Completa el mapa con las principales batallas que cambiaron el signo de la Segunda Guerra Mundial. • Comenta el siguiente texto y relacionalo con lo que sabes de la época.
APLICACIÓN DE CONCEPTOS	• Sitúa en el espacio y en el tiempo y explica el sentido de la siguiente frase: «¡Viva el rey y muera el mal gobierno!». • Explica el sentido del siguiente texto: «Como la fuerza de las cosas tiende siempre a reducir la igualdad, hay que hacer que la fuerza de la legislación tienda siempre a mantenerla».
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	• Comenta el siguiente texto sobre el carlismo. • Realiza el comentario del siguiente mapa sobre la estructura de la propiedad de la tierra.
APLICACIÓN DE PRINCIPIOS	• Explica qué conquistas de la Revolución francesa y las revoluciones liberales del siglo XIX perduran en la actualidad y cuáles han quedado superadas.
VALORACIÓN DE HECHOS	• Explica por qué el colonialismo es responsable de la actual situación geopolítica mundial y de la división Norte-Sur. • ¿Por qué crees que el sistema del turno fue tan duradero y provocó un período de estabilidad?

Como se puede observar este análisis ha constituido una de las principales y más arduas tareas del grupo de investigación durante los últimos meses. El análisis de todas y cada una de las preguntas de los exámenes recogidos se ha realizado con un proceso de valoración interjueces, grupo formado por cinco miembros de distintas áreas de procedencia, tanto profesores universitarios como no universitarios, que han tratado de establecer una coherencia en el mismo.

Este mismo proceso se ha llevado a cabo, aunque en este caso por un grupo de trabajo formado por profesores específicamente del área de Ciencias

Sociales, para analizar el contenido que reflejaban las preguntas de los exámenes recogidos. En este caso el análisis se ha realizado utilizando 41 variables que tratan de recoger si aparecen o no los contenidos que figuran en el currículo establecido en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en la asignatura objeto de estudio, como podemos ver en la tabla 3.

Tabla 3.

Variables y codificación con relación a los contenidos de las preguntas de los exámenes.

VARIABLE	EL PROFESOR EVALÚA O NO...
Eval_Bloq1	Todos los contenidos comunes a todos los bloques
Bloq1_1	El tema sobre la localización en el tiempo y en el espacio de acontecimientos...
Bloq1_2	El tema sobre la identificación de los diferentes componentes económicos, sociales...
Bloq1_3	El tema sobre la búsqueda y selección de información de fuentes...
Bloq1_4	El tema sobre el análisis de hechos o situaciones...
Bloq1_5	El tema sobre la valoración de los derechos humanos...
Bloq1_6	El tema sobre el reconocimiento de los elementos básicos de los artistas...
Eval_Bloq2	Todas las bases históricas de la sociedad actual
Bloq2_1	El tema sobre el Estado absoluto...
Bloq2_2	El tema sobre la Revolución francesa...
Bloq2_3	El tema sobre las transformaciones en el siglo XIX...
Bloq2_4	El tema sobre la Constitución de 1812...
Bloq2_5	El tema sobre la época del imperialismo...
Bloq2_6	El tema sobre la II Guerra Mundial...
Bloq2_7	El tema sobre la Guerra Civil...
Eval_Bloq3	Todos los temas sobre el mundo actual
Bloq3_1	El tema sobre el orden mundial en la segunda mitad del siglo XX...
Bloq3_2	El tema sobre el franquismo...
Bloq3_3	El tema sobre la Constitución de 1978...
Bloq3_4	El tema sobre España y la Unión Europea...
Bloq3_5	El tema sobre la globalización...
Bloq3_6	El tema sobre los nuevos movimientos sociales...
Bloq3_7	El tema sobre los conflictos y focos de tensión...
CE_1	El análisis de las transformaciones del siglo XVIII...
CE_2	El conocimiento de los protagonistas...
CE_3	El distinguir los cambios políticos...

Tabla 3.

Variables y codificación con relación a los contenidos de las preguntas de los exámenes (*continuación*).

VARIABLE	EL PROFESOR EVALÚA O NO...
CE_4	Los rasgos fundamentales de las revoluciones...
CE_5	Las etapas de la evolución política...
CE_6	La revolución federal...
CE_7	La revolución industrial...
CE_8	El proceso de consolidación del Estado...
CE_9	Las conexiones entre los principales acontecimientos mundiales...
CE_10	Las etapas de España durante el siglo XX...
CE_11	La Constitución española...
CE_12	Cronológicamente y geográficamente...
CE_13	Las características esenciales de los estilos...
CE_14	Si identifican las causas y consecuencias...
CE_15	El patrimonio documental...
CE_16	El realizar trabajos en grupo...
CE_17	El interpretar y elaborar...
CE_18	El comentar y analizar textos...

CONCLUSIONES

Como podemos ver a lo largo del texto de la presente comunicación, el análisis en el que nos hemos embarcado en nuestra investigación es complejo. A fecha de cerrar el presente trabajo no podemos ofrecer datos concretos del análisis efectuado puesto que estamos con el proceso de volcado de datos en el paquete estadístico. Sin embargo, consideramos que el proceso de análisis que hemos llevado hasta el momento es riguroso y puede facilitar a otros equipos investigadores las tareas que tengan que establecer en sus propios trabajos, de ahí nuestro interés por mostrar a la comunidad educativa lo que hasta ahora hemos realizado.

Para nosotros el trabajo está siendo muy enriquecedor porque casi todo se lleva a cabo dentro de subgrupos de trabajo o equipos de expertos que producen interacciones reales en el grupo de investigación y que potencian el aprendizaje y la colaboración entre todos los miembros del grupo, alejándonos de las tareas reales de investigación más aisladas a las que tanto nos hemos acostumbrado en la Universidad. Además de potenciar un intercambio real de profesorado universitario y no universitario con el que pensamos todos estamos aprendiendo de los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. (dir.) (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Madrid: CIDE.
- COLL, C. *et al.* (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- INSA, Y. (2008). L'avaluació de correcció objectiva com a instrument didàctic per a l'eficiència en l'aprenentatge de la Història. Universitat de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- LÓPEZ FACAL, R. (1993). Aproximación a la evaluación de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria. En Aula Sete (coord.). *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales*. Santiago de Compostela: ICE, pp. 183-208.
- (1994). Evaluación en ciencias sociales. En Armas, X. (coord.). *Ensinar e aprender historia na educación secundaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp.123-154.
- (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En Salmerón, H. (ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. 1., pp. 371-397.
- (1999). Aprendizaje de la cultura y cultura del aprendizaje. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 13 pp. 33-53.
- MERCHÁN, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, pp. 3-21.
- (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, pp. 41-54.
- (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- POUSA, M. (2009). Deficiencias y errores geográficos en el aprendizaje de la historia contemporánea en primero de bachillerato, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 48-58.
- SANS, A., y TREPAT, C. A. (2006). La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 69-81.
- TREPAT, C. A., e INSA, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 57-75.

VILLA AROCENA, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma.

VILLA AROCENA, J. L., y ALONSO TAPIA, J. (1995). *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1994*. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.

EL MÉTODO POR DESCUBRIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES: EJEMPLIFICACIÓN Y ANÁLISIS

NAYRA LLONCH MOLINA
UDL y UNIVERSITAT DE BARCELONA

INDUCCIÓN Y DEDUCCIÓN, DOS TIPOLOGÍAS METODOLÓGICAS

Una de las defensas tradicionalmente esgrimidas a favor de la consideración de las ciencias sociales como disciplina científica se basa, precisamente, en el hecho que, a pesar de las peculiaridades intrínsecas a su campo –peculiaridades a las que tampoco escapan el resto de saberes científicos–, emplea, según el objeto y caso de análisis, las dos metodologías científicas por excelencia: las de base inductiva y las de base deductiva. Es decir, la historia, la geografía, la antropología, la sociología, las ciencias económicas y otras ciencias sociales recurren tanto a métodos inductivos como deductivos para generar conocimiento científico dentro de su disciplina, y la elección de uno u otro método depende del objeto o fenómeno específico de estudio.

A menudo, ambas metodologías científicas –es decir, ambos caminos hacia el conocimiento– se muestran como opuestas, en tanto que suponen dos direcciones de la misma línea de razonamiento recorridas en sentido contrario; así pues, mientras la metodología deductiva va de las leyes generales a lo particular, la inductiva parte de lo concreto y particular para llegar a lo abstracto y general; pero a pesar de ello, un mismo enigma científico puede llegar a resolverse con la combinación de ambas líneas metodológicas y no debe considerarse a éstas, pues, como elementos antagónicos irreconciliables. Ello ocurre y ha ocurrido en otras disciplinas científicas, como por ejemplo la física, que recurre indistintamente a inducciones y deducciones para probar nuevas hipótesis y avanzar en el conocimiento. En un primer lugar, en los momentos de su fundamentación como ciencia, la inducción estuvo en la base de la física, puesto que de las observaciones de los fenómenos físicos de la naturaleza y de su reproducción en laboratorios se fueron induciendo diversas leyes que se refu-

taban con más experimentación; pero en el avance de esta ciencia, aquellas leyes generales ya confirmadas servían y sirven para generar nuevo conocimiento basado en deducciones de esas «reglas o normas constantes e invariables de las cosas» que se utilizan como base para probar nuevas hipótesis a través de experimentaciones inductivas.

LA INDUCCIÓN Y LA DEDUCCIÓN EN UN MÉTODO DIDÁCTICO: EL MÉTODO POR DESCUBRIMIENTO

En la enseñanza de las ciencias sociales, y en particular en la enseñanza de la historia, son diversos los métodos empleados, como el método cíclico, el regresivo, el biográfico, los métodos basados en el análisis de la historia local y que hoy denominamos microhistoria, o el método por descubrimiento. De todos ellos, el método por descubrimiento implica aproximarse al procedimiento metodológico de la disciplina madre, la historia, puesto que prioriza el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación, ya sea mediante inducción o mediante deducción, y a menudo conduce a aplicaciones que podríamos decir de resolución de problemas.

Este método didáctico se basa no en aportar un conocimiento elaborado y cerrado que los alumnos tienen que asimilar, sino en permitir que los alumnos generen su propio conocimiento reordenando información y analizándola de manera que se adapte a su propio esquema cognitivo. De este modo, es el alumno el que aprende a deducir regularidades, secuencias, e incluso leyes.

Son muchos los factores que influyen en el buen desarrollo de este método, pero entre los más importantes destacan los siguientes:

- a. La cantidad, complejidad y grado de organización de los datos proporcionados.
- b. El contexto en que se inscriben estas áreas y su relación con conceptos que el alumno ya tiene más o menos estructurados; siempre se aprende sobre lo que ya se sabe.
- c. Las capacidades cognitivas del alumno, su formación y, sobre todo, su actitud. En este método, si no hay una actitud positiva normalmente no hay aprendizaje.
- d. La adecuación de los conceptos a aprender y de las capacidades que tenga el niño o el adolescente. No todo el mundo tiene las mismas capacidades a la misma edad.

La estrategia de aprendizaje por descubrimiento, según algunos autores, está basada en trabajos de Piaget, pero en el caso de la enseñanza de la historia, ya a finales del siglo XIX se defendieron y practicaron estrategias de este tipo,

como lo pone de manifiesto la obra *La enseñanza de la Historia*, de Rafael Altamira, quien escribía que «no se concibe el trabajo personal en historia, el estudio y conocimiento de las fuentes, sino como trabajo de gabinete, reservado para los especialistas que dedican a él su vida, sin que a los alumnos de las facultades e institutos quepa más que recoger los resultados dogmáticos de tales estudios y asimilárselos, como una droga misteriosamente preparada, sin crítica alguna de su procedencia.» (Altamira, 1985) De hecho, el aprendizaje de la historia por descubrimiento ha tenido muchos defensores a lo largo del siglo XX¹, siendo especialmente significativo el que autores como Gardner propongan métodos que en el fondo se basan en esta tipología de aprendizaje.

Actualmente, este sistema ha encontrado una buena salida a través de las *webquest*, que consisten, básicamente, en estrategias de aprendizaje por descubrimiento que guían el proceso de trabajo de los alumnos a través de los recursos de la web. La propuesta fue formulada a mediados de los años noventa por Bernie Dodge y fue desarrollada posteriormente por otros autores². Ciertamente, las *webquest* siguen un método muy similar al sistema clásico de enseñanza por descubrimiento, puesto que «se trata de hacer algo con información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar, valorar, etc. La tarea debe ser algo más que simplemente contestar preguntas concretas sobre hechos o conceptos o copiar lo que aparece en la pantalla del ordenador en una ficha. Idealmente, la tarea central de una *WebQuest* es una versión reducida de lo que las personas adultas hacen en un trabajo, fuera de los muros de la escuela» (Adell, 2002).

El aprendizaje por descubrimiento en el sistema educativo secundario español ha tenido pocos defensores y muchos críticos. Entre los defensores se encuentra buena parte de los miembros del grupo Història 13-16, que elaboró su peculiar método basándose, casi en exclusiva, en el método por descubrimiento³. Es curioso que los autores del método, en el primer estudio que hicieron de enseñar «la continuidad en el tiempo» desarrollaran una unidad titulada «¿Cómo vestía Europa?», cuya base era la historia de la indumentaria, y las razo-

¹ El aprendizaje por descubrimiento tomó impulso, sobre todo, en la década de los setenta del siglo XX gracias a las propuestas que había hecho Jerome Bruner sobre el aprendizaje. En aquella época, muchas escuelas, sobre todo en los Estados Unidos, buscaban que los alumnos construyesen su propio conocimiento gracias al descubrimiento de determinados contenidos, y este autor profundizó notablemente en este concepto. Así, lo formuló en su obra titulada *Towards a Theory of Instruction* (Bruner, 1966).

² *WEBQUEST. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet*: <<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queeswebquest.htm>> [consulta: 22 agosto 2008]. Esta página web plantea los elementos fundamentales para trabajar con este método, ya que nos dice qué es una *webquest*, sus componentes, el proceso de creación, el tipo de tareas y ejemplos, y nos muestra los denominados laboratorios de educación basados en nuevas tecnologías.

³ Para profundizar sobre el trabajo del grupo 13-16 véase la tesis doctoral de Neus Sallés Tenas, *El aprendizaje de la historia a través del método por descubrimiento y su impacto en la enseñanza secundaria*.

nes que esgrimieron hace más de veinte años para ello ¡siguen siendo válidas hoy! Por lo que se refiere a los ataques a este método, provenían por un desconocimiento de lo que significa en didáctica el vocablo «descubrir»; así, por ejemplo, se llegó a decir: «No parece razonable ni eficaz proponer que los alumnos lleguen a descubrir, tras un lento proceso inductivo, conceptos y leyes que la ciencia ha tardado siglos en construir. Igualmente tampoco resulta lógico pensar que se puedan ordenar, discernir y encontrar sentido a unos datos desnudos sin disponer de algún tipo de instrumento teórico orientador» (Domínguez, 1989). Es probable que el autor confunda lo que es propiamente una investigación o un trabajo de campo estrictamente disciplinar de la ciencia con el concepto de descubrir aplicado a niños y adolescentes.

En el caso de la historia, aprender por descubrimiento no es otra cosa que permitir que un alumno relacione de forma lógica y coherente conceptos y elementos que previamente le han sido proporcionados a través de la aplicación de elementos metodológicos propios de la disciplina. Así, si tenemos en cuenta que la historia se basa, sobre todo, en el método de análisis crítico de las fuentes y especialmente en el planteamiento de hipótesis como base de toda explicación causal, los elementos a proporcionar a los alumnos deberían ser indiscutibles; es decir, fuentes primarias del pasado. Ello no significa que las fuentes primarias sean invariablemente ciertas, pues al igual que todo producto humano presentan elementos de subjetividad y parcialidad; pero lo que es indiscutible de una fuente primaria es el hecho que fue elaborada coetáneamente a los hechos. Y una de las fuentes primarias en que se fundamenta el saber histórico son precisamente los objetos.

Aprender el método es algo tan lógico en disciplinas como la física, la química, la geología, la botánica o la biología que nadie lo discute. Tan solo cuando se llega a la historia, hay autores que, como se ha visto, se permiten discutirlo. Pero en el fondo, la justificación de la presencia de la historia en la enseñanza obligatoria solo se puede hacer de dos formas: o bien se la concibe como una disciplina de carácter ideológico que tiene como función desarrollar el espíritu nacional y el amor a la patria, tal y como hoy sucede en infinidad de sistemas educativos⁵ o bien se la concibe como una disciplina capaz de introducir en los ciudadanos un análisis crítico de la realidad social y, por tanto, ha de tener un importante contenido metodológico⁶.

⁵ Para conocer modelos de enseñanza de la historia que, en el fondo, tienen un fuerte contenido ideológico es interesante el monográfico *La historia en la enseñanza iberoamericana. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 22, Barcelona: Graó, 1999.

⁶ Véanse en este sentido los números *Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 34, Barcelona: Graó, 2002; *Laboratorios en*

Otro de los problemas a los que se apela para no introducir la enseñanza por descubrimiento es el que deriva de la «lentitud de aprendizaje», pero basta con repasar algunos de los trabajos de Howard Gardner para desechar tal objeción; Gardner dice en defensa de este método que «lo importante es que los estudiantes exploren con una profundidad suficiente un número razonable de ejemplos para que puedan ver cómo piensa y actúa un científico, [...] un historiador. Este objetivo puede alcanzarse aunque los estudiantes sólo investiguen [...] un período histórico. Debo insistir en que el propósito de esta inmersión no es hacer de los estudiantes unos expertos a escala reducida en una disciplina dada, sino conseguir que empleen estas formas de pensamiento para comprender su propio mundo» (Gardner, 2000).

HACIA EL APRENDIZAJE DEL MÉTODO DE LA HISTORIA

La base del método por descubrimiento en historia es sin duda la enseñanza del propio método histórico. Por tanto resulta aquí conveniente poner de manifiesto que la disciplina histórica es muy rica metodológicamente hablando, ya que sus métodos deben adecuarse a la naturaleza del fenómeno que se pretende estudiar. No es lo mismo estudiar historia económica que historia de las mentalidades. Sobre una base común se desarrollan métodos muy diversos. Al mismo tiempo, es necesario decir que no es lo mismo hacer un análisis histórico a partir de fuentes objetuales y materiales, como hace la arqueología, que basarse en fuentes orales. Por tanto, cuando en el campo de la didáctica nos referimos a enseñar el método, hay que entender que nos referimos a la base metodológica; del mismo modo que en la didáctica de la química no se pretende enseñar las diversas y variadas formas que hay de hacer análisis de materiales, sino ir a las bases metodológicas de la química. Por tanto, la base común de la historia, como de otras disciplinas sociales, es la que sigue los pasos siguientes:

- Primer paso. Planteamiento del problema o cuestión que se quiere estudiar. Delimitación y acotamiento del campo.
- Segundo paso. Estado de la cuestión. Estudio de todas las respuestas o planteamientos que se han hecho entorno al problema.
- Tercer paso. Valoración de las diversas hipótesis formuladas por los autores sobre la base de los elementos internos de cada una de las propuestas.

geografía e historia. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Núm. 45, Barcelona: Graó, 2005, y *Arqueología experimental. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Núm. 57, Barcelona: Graó, 2008.

- Cuarto paso. Análisis y clasificación de todas las fuentes primarias relacionadas con el problema que se estudia. Este análisis es en función del tipo de fuentes y es muy distinto el tratamiento de una fuente oral respecto al de una fuente objetual.
- Quinto paso. Fundamentación, si es necesario, de la hipótesis resultante del paso anterior. Planteamiento de la problemática entorno a la hipótesis.
- Sexto paso. Análisis probatorio. Este paso siempre es muy difícil en historia, ya que los procedimientos probatorios dependen del análisis crítico de las fuentes o de la existencia de análisis que pueden ser de bases tan diversas como la química o las ciencias jurídicas.
- Séptimo paso. Redacción de las conclusiones a que se ha llegado. Dudas y cuestiones surgidas entorno a la investigación y, si es necesario, formulación de nuevas preguntas.

Toda esta base metodológica, común a los métodos aplicables en historia, puede llegar a ser muy compleja, ya que, por ejemplo, un análisis de tipo cuantitativo o econométrico de una población del siglo XVIII requeriría el manejo de bases estadísticas y, por otro lado, un análisis de la cultura material romana podría requerir el conocimiento de catálogos ceramológicos. Por tanto... ¿dónde debe poner el límite, el profesor? ¿Es concebible querer enseñar historia medieval a base de la transcripción *at literam* de pergaminos en latín medieval? ¿Puede el maestro o el profesor introducir un catálogo de cerámica campaniense republicana para estudiar la historia de Roma? Está claro que estos ejemplos no son utilizables en los niveles de enseñanza primaria o secundaria, y la cuestión de los límites es siempre una cuestión de sentido común. Así, por ejemplo, proporcionar una serie numérica y remitir al alumno al uso de una sencilla fórmula matemática o al desciframiento de una gráfica es un ejercicio que está en función, sobre todo, de aquello que el alumno ya sabe de estos campos o de aquello que razonablemente se puede pretender que aprenda. De igual modo, podemos remitir un alumno a un simple análisis numismático para referir una cuestión cronológica, pero no sería lógico remitirlo a los catálogos de numismática.

El aprendizaje de la historia por descubrimiento se ha apoyado, naturalmente, en estas bases metodológicas recién planteadas, aunque adaptadas a las capacidades de los niños y adolescentes y estimulando, sobre todo, su curiosidad e interés. Y para ello, es necesario tener presente a David P. Ausubel cuando decía que toda la pedagogía se podría resumir en una sola frase: «descubre lo que una persona sabe y actúa en consecuencia».

CREAR CONOCIMIENTO HISTÓRICO A TRAVÉS DE LOS OBJETOS: LOS VESTIDOS

Estos planteamientos son ideales si los aplicamos a un elemento tan universal, transversal, e incluso tan empático, desde el punto de vista de la percepción del alumnado, como la indumentaria, que es, además, uno de los principales elementos aglutinadores del estudio del pasado. La base principal para construir un método didáctico para enseñar historia mediante el descubrimiento y centrado en el estudio de las manifestaciones del vestido es que cualquier niño o niña, tenga la edad que tenga, tiene numerosos preconceptos sobre la indumentaria. Además, estos preconceptos tienen bases muy similares y, por tanto, resulta fácil aplicar la frase de Ausubel sobre descubrir qué saben y actuar en consecuencia. Por otro lado, la indumentaria puede constituir fácilmente un centro de interés y, por ello, un recurso motivador interesante para todas las edades.

El método por descubrimiento es relativamente sencillo de aplicar en el campo de la indumentaria, ya que resulta fácil de acotar si el profesorado elige cuidadosamente las piezas a estudiar y no pretende hacer una historia enciclopédica para sastres y modistas. Los pasos metodológicos, en este caso, pueden ser muy variados, pero se podrían remitir a un esquema que, simplificado, es el siguiente⁷:

- a. Planteamiento del interrogante. Por ejemplo: ¿por qué los hombres y las mujeres vestimos diferente? Debate sobre el tema donde los alumnos expondrán sus preconceptos y opiniones.
- b. Búsqueda de información básica. Por ejemplo: ¿cómo podemos saber si siempre ha habido diferencias entre el vestido de hombres y el de mujeres? ¿Podemos mirarlo en las obras de arte o en un museo de la indumentaria?
- c. Clasificación de las fuentes primarias. ¿Cómo organizar toda la información que hemos recibido? ¿Es necesario construir un clasificador o una base de datos?
- d. Elaboración de conclusiones. Por ejemplo: ¿en qué momentos del pasado el vestido de hombres y mujeres se parece más? ¿En qué momentos difiere más?
- e. Planteamiento de nuevas preguntas o hipótesis. Por ejemplo: ¿por qué motivos creemos que hay momentos en qué vestimos más diferenciadamente que otros? ¿Tenemos alguna idea –hipótesis– al respecto?

⁷ Este planteamiento fue llevado a término por la autora del presente trabajo durante el curso 2008-2009 con los alumnos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona.

Este esquema de planteamiento y que probablemente sería adecuado para edades comprendidas entre los 15 y 17 años, podría adaptarse a otros niveles. Al mismo tiempo, la cantidad de ejemplos a utilizar es prácticamente tan ilimitada como la propia historia, ya que podríamos plantear estudios comparativos de dos indumentarias de épocas diferentes para estudiar los cambios y continuidades. En este sentido, el esquema podría ser como el que sigue:

- a. Planteamiento del interrogante. Por ejemplo: entre el año 1000 y el 1500, ¿cambió mucho el vestido en Europa?
- b. Búsqueda de información básica. Por ejemplo: mirar fuentes primarias relativas al vestido de hombres y de mujeres de la Alta y de la Baja Edad Media.
- c. Comparación de fuentes primarias. Por ejemplo: analizar y comparar las dos formas básicas de indumentaria, percatándose de las similitudes y diferencias respecto a los cambios y continuidades.
- d. Elaboración de conclusiones. Por ejemplo: percatarse de las diferencias de género como elemento más significativo en la indumentaria de la Baja Edad Media, respecto a la del período anterior.
- e. Planteamiento de nuevas preguntas o hipótesis. Por ejemplo: plantear los factores históricos que hicieron que en la Baja Edad Media se dieran cambios tan importantes en la indumentaria.

Por lo tanto, y como colofón, es importante percatarse del hecho que, sea cual sea el método utilizado para enseñar historia, la introducción de conceptos basados en la indumentaria es pertinente y útil de manera independiente al esquema metodológico de trabajo empleado.

CONCLUSIÓN. LA INDUCCIÓN DE LA INDUMENTARIA: DE LOS CONCRETO A LO ABSTRACTO

La indumentaria, lejos de ser una manifestación superflua de la cultura es un sistema complejo que contiene multitud de significados. Es vestido nos habla, y lo hace de muchas cosas: es un indicador de género, lo es de edad, indica estatus social, manifiesta niveles tecnológicos de una sociedad, pone de manifiesto los sistemas geopolíticos imperantes, evidencia intercambios de diverso tipo, exhibe ideologías, concepciones morales y muchos otros significados. Por tanto, un interrogatorio exhaustivo a una sola pieza indumentaria aporta un sinnúmero de respuestas que ayudan a configurar, por inducción, el macro contexto del que forman parte y del que son manifestación física; o lo que es lo mismo, el examen de un objeto indumentario, de algo físicamente perceptible, tangible, visible y, por tanto, concreto permite a través del método por descubrimiento

basado en inducciones llegar a los conocimientos abstractos que constituyen la Historia.

Por todo ello, el objeto indumentario es un elemento de gran nivel y potencial didáctico, puesto que siendo un universal de la cultura y objeto cercano a la cotidianidad de los estudiantes de todas las edades permite un análisis directo como fuente y constituye un ejemplo paradigmático de la enseñanza a través de métodos inductivos y por descubrimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (2002) citado en <<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queeswebquest.htm>> [consulta: 28 diciembre 2009].
- ALTAMIRA, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Madrid, 1895 (reedición a Akal, Madrid, 1997).
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1966.
- CALAF, R. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CARDELERA, M. (1856). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Imprenta de A. Vicente, vol. II.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I., y ASENSIO, M. (comp) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- COMAS, P., y TREPAT, C. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.
- DEL BAÑO, A. et al. (1981). *Así vestía Europa (1450-1850)*. Barcelona: CYMIS.
- (1981). *Hacer Historia: trabajo de detective*. Barcelona: CYMIS.
- DOMÍNGUEZ, J. (1989). «El lugar de la historia en el currículum 11-16 un marco general de referencia», a CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (coord.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, B. (1997). «De la historia local a la microhistoria», en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuevas fronteras de la historia*. Núm. 12, Barcelona: Graó.

- VV. AA. (1999). *La historia en la enseñanza iberoamericana. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 22, Barcelona: Graó, 1999.
- VV. AA. (2002). *Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 34, Barcelona: Graó.
- VV. AA. (2005). *Laboratorios en geografía e historia. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.45, Barcelona: Graó.
- VV. AA. (2008). *Arqueología experimental. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 57, Barcelona: Graó, 2008.

LA PRÁCTICA COMPETENCIAL A PARTIR DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ANTONI GAVALDÀ Y JOSEP MARIA PONS I ALTÉS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

ELEMENTOS PARA UN APRENDIZAJE FUNCIONAL

La preocupación de las autoridades para conseguir que los ciudadanos adquirieran unas referencias culturales mínimas y capacidad para el autoaprendizaje ha conllevado el marco de las competencias. Con la nueva estructura del currículum se pretende superar el listado de conceptos de las diversas disciplinas científicas y que el alumno asimile los conocimientos relevantes para poder afrontar la realidad de manera responsable y eficiente¹. La última versión de los currículos de los países de la Unión Europea recoge esta necesidad de adquisición de competencia en diversos ámbitos por parte de los estudiantes a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Esta idea es la que también ha asumido la comisión internacional que elabora las conocidas pruebas PISA (OCDE) y que suponen una manera de calibrar hasta qué punto los ciudadanos de los diferentes países están «alfabetizados» para enfrentarse a los desafíos cada vez más complejos del mundo actual (Gavalvà, Conde, Gironde, Macaya y Viscarro, 2008).

Así, en los marcos teóricos para definir la competencia matemática y la competencia científica (Pisa 2003 y 2006, respectivamente) se establecen tres aspectos principales:

1. Ámbitos de la experiencia que son objeto de estudio por parte de la disciplina.

¹ Sobre el papel que pueden jugar las ciencias sociales en este aspecto se puede consultar, entre otros trabajos, Canals (2008).

2. Conceptos, procedimientos y en general ideas básicas que la ciencia ha generado para organizar, explicar y dar sentido a las experiencias de los fenómenos observables.

3. Procesos intelectuales necesarios para explicarse y explicar, tomar decisiones con criterio y, desde una perspectiva más amplia, actuar como un ciudadano reflexivo y comprometido con la realidad.

Al aplicar por nuestra parte este mismo esquema al currículum de Educación Primaria de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2007b), no circunscrito sólo al área del medio social sino también a la de matemáticas y a la de educación visual y plástica, se obtienen resultados de interés. Y presentamos los tres aspectos antes mencionados como:

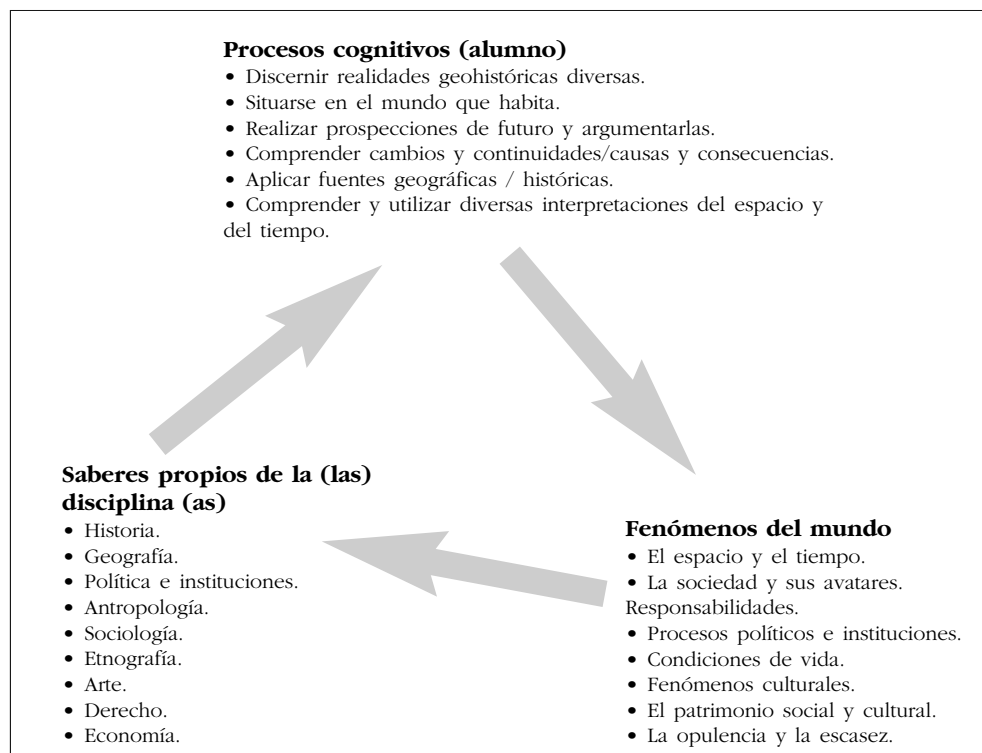
1. Fenómenos del mundo.
2. Saberes propios del área.
3. Procesos o actividad intelectual que el alumno debe movilizar.

Ello ha implicado que hayamos optado por un trabajo interdisciplinar, posible gracias a nuestra participación en el grupo «Investigación didáctica y contenidos curriculares» de la Universitat Rovira i Virgili. La elección de sólo tres áreas viene determinada por la pertenencia de los integrantes del grupo a estas tres didácticas específicas².

APLICACIÓN DEL MODELO

La primera cuestión ha sido la aplicación a las tres áreas de la tríada planteada: fenómenos, saberes de la disciplina y procesos. Ello ha permitido construir una nueva perspectiva del currículum y detectar elementos interdisciplinares. En el caso de las Ciencias Sociales, el esquema obtenido es el siguiente:

² Una versión más extensa de la reflexión teórica que aquí resumimos se puede consultar en Macaya, Gavalda, Girondo, Pons y Conde (2010).



Los fenómenos del mundo abarcan los principales objetos de estudio de las disciplinas que configuran el área de las Ciencias Sociales con incidencia en la Educación Primaria. Estos saberes deben trabajarse a lo largo de toda la Primaria, de igual manera que el aprendizaje instrumental de la lengua y el cálculo son procesos que no se aprenden sólo a partir de la recepción específica de una lección. El ejemplo de la Geografía con las técnicas de observación, medida y representación del espacio implica una repetición de experiencias que van de las más sencillas a las más complejas durante toda la escolaridad. En consecuencia, es preciso reflexionar sobre una pluralidad de fenómenos sociales del mundo, próximos a la vivencia y comprensión del alumno, buscando que los procesos de cambio y continuidad sean interiorizados.

La segunda parte son los saberes propios. Estos se basan en la aportación desde las diversas áreas que configuran las Ciencias Sociales, entendidas como sustentación de la información para el análisis del trabajo. No se trata de formar historiadores sino de formar personas que hayan asimilado los procesos históricos, con proyección al presente y al futuro.

El tercer elemento son los procesos mentales que el alumno debe movilizar, en relación con las situaciones planteadas. Estos procesos tienen que perseguir una comprensión crítica de las Ciencias Sociales que sepa realizar proyecciones de futuro y defender puntos de vista determinados.

Planteadas la cuestión, los respectivos especialistas del grupo de investigación prepararon a su vez las tríadas correspondientes a las áreas de matemáticas y de educación artística. Y en las tres áreas estudiadas destacaron particularmente tres tipos de coincidencias en cuanto a los procesos cognitivos:

1. Algunos de los procesos planteados en las tres áreas se orientan hacia la «comprensión»:

- Comprender cambios y continuidades, causas y consecuencias (ciencias sociales)
- Interpretar, comprender y apreciar las artes visuales (educación artística).
- Pensar matemáticamente (matemáticas).

2. El otro grupo de procesos apunta hacia «la expresión y la representación», es decir, hacia diversas estrategias, lenguajes o formatos para conseguir que la realidad comunicable:

- Comprender y utilizar diversas representaciones del espacio y del tiempo (cc.ss.)
- Comunicar(se) a través de medios plásticos y visuales (e.a.)
- Representar y comunicar a través del lenguaje matemático (m.)

3. Finalmente se observa una coincidencia en cuanto a la necesidad de desarrollar la «iniciativa personal» y el «pensamiento crítico, creativo y autónomo».

- Realizar proyecciones de futuro y argumentarlas (cc.ss.)
- Creatividad (pensamiento creativo) (e.a.)
- Resolución de problemas (m.)

Por otra parte, tal como era previsible, visualizamos que no todos los procesos son comunes a las diversas áreas estudiadas. Ello no impide la construcción de un conocimiento integrado aplicado a situaciones prácticas que movilice los saberes de las tres áreas, pues puede basarse también en la confluencia de lo que aportan las disciplinas desde su propia especificidad.

En conclusión, a raíz de este análisis de una parte del currículum de Educación Primaria de Catalunya se corrobora que el planteamiento competencial apunta hacia la posibilidad de unas prácticas más interdisciplinares en las

aulas. Algunos autores (Escamilla, 2008) han llegado a afirmar que la vía natural de aplicación de un currículum centrado en competencias debería ser el trabajo por proyectos o centrado en casos o problemas, pues respondería de manera más eficaz a la idea de competencia como saber en ejecución o movilización de conocimientos.

Sin embargo, a menudo los intentos de preparar actividades interdisciplinarias en el aula desembocan en propuestas banales o que utilizan determinadas formas de conocimiento de manera completamente secundaria: están más preocupadas por no perder el adjetivo «interdisciplinar» que por la verdadera utilidad de las aportaciones de cada disciplina. A la luz de las páginas anteriores, creemos que los procesos comunes de las diversas áreas pueden ser una buena referencia para plantear un trabajo interdisciplinario serio, para orientar el planteamiento de casos o problemas que desarrollen la madurez del estudiante para afrontar situaciones reales.

En este sentido, sin renunciar a las habilidades cognitivas e instrumentales propias de cada área, la comprensión aparece como una idea clave: las disciplinas proporcionan elementos para comprender e interpretar la realidad, formatos y lenguajes para comunicar nuestra experiencia, fundamentos para un pensamiento autónomo y crítico. Como en su momento recordó Pilar Benejam: «La ciencia se aplica para modificar, transformar y mejorar el medio, el entorno, el mundo o la realidad» (Benejam, 1999: 20). Es algo que no podemos olvidar y que intentamos realizar, con una propuesta práctica, en las siguientes páginas.

EL CHOQUE DE LOS CONTENIDOS CON LAS COMPETENCIAS. VISIÓN DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

El discurso teórico nos lleva a la práctica. De nada serviría un marco teórico sin la práctica real. Para que ello ocurra debe haber, como mínimo, tres componentes en interrelación:

1. Unos contenidos objeto de estudio para un trabajo posterior con los alumnos.
2. Un planteamiento del proceso de trabajo.
3. Unas actividades para conseguir competencias comunes.

1. El primer componente será fijar unos contenidos que puedan ser asumidos, fiables en cuanto a espacio y a tiempo de realización. La elección debe ser efectuada por el profesor, porque él tiene las mejores referencias para una decisión previa. Sabe qué se ha trabajado hasta aquel momento; visualiza si los alumnos tienen suficientes anclajes para asimilar los conceptos que se trabajarán; ordena la secuencia de contenidos y precisa los objetivos que desea alcan-

zar; concreta las necesidades que se podrían suscitar; aborda la reflexión con las otras áreas para conseguir que el proceso educativo se pueda cumplir; y finalmente concreta la forma de trabajar.

Los contenidos ligados a las competencias deben surgir del currículum, filón oficial para una auténtica gradación en la enseñanza de Educación Primaria. Estos contenidos deberán salir de los tres bloques de contenidos del currículum: «El entorno y su conservación»; «Personas, cultura y sociedades»; y «Cambios y continuidades en el tiempo».

En este punto creemos que el profesor debe ceñirse a uno de los tres ejes indicados porque el planteamiento curricular tiene un sentido de bloque, sin que ello implique que no puedan entrar colateralmente los otros dos, pero ya con una actuación complementaria.

2. El planteamiento del proceso de trabajo lo abordaremos desde las Ciencias Sociales, entendiendo que también podría ser preparado desde otras disciplinas. Ello implicará que debemos fijarnos en los estructurantes comunes para un aprovechamiento completo. La peculiaridad de este trabajo comportará dos ventajas:

- a) Que un contenido social no debe ser únicamente tratado desde las Ciencias Sociales, ya que puede ser trabajado por otras disciplinas de forma usual.
- b) Que el alumno de Magisterio perciba que el trabajo con competencias puede y debe enlazarse prácticamente, evitando solapamientos que sólo conducen a repeticiones sin pautas de aproximación a objetivos comunes.

3. Finalmente señalar que las actividades para conseguir un dominio de las competencias pueden ser variadas. Vemos que desde cada área se busca incidir en el proceso de forma específica. Esta vía, por tanto, no la planteamos para romper el esquema imperante, excesivamente disciplinar para Educación Primaria, sino para adecuar lo que indican los parámetros internacionales –básicamente PISA– de aprovechamiento del proceso. De hecho, los diseños anteriores al actual y la misma inercia de la ciencia aplicada a compartimentos estancos han implicado, por norma general, un acercamiento al proceso educativo desde una sola óptica. Conforme el planteamiento inicial de nuestra reflexión creemos que esta estructura, ya de por sí vulnerable, puede y debe mejorarse. ¿Qué sentido tendría el trabajar con alumnos de Primaria y minimizar competencias en el proceso en aras de una disciplina? ¿Qué apreciación más sesgada y fuera de toda lógica didáctica sería el repetir el trabajo en competencias, pudiéndolo aprovechar en el mismo contexto? Y podríamos seguir.

Si ello es así, el trabajo en competencias básicas debe agilizarse, sobre fórmulas de aprendizaje donde la preeminencia de un área arrastre la adquisición de competencias a otras áreas, configurando un aprendizaje lógico, más real y sin duda más eficaz.

UN MODELO PARA UN TRABAJO COMPETENCIAL COOPERATIVO

El planteamiento de trabajo, lo hemos indicado, debe encarrilarse desde un bloque conceptual, auténtico pulmón de donde surge la conceptualización de los saberes. Los saberes son el nervio donde asentarse las competencias. Una competencia no podría enseñarse sin un componente conceptual que le diese sustento ya que si no sería como enseñar una cosa en el vacío. Y en el vacío no cabe ni el concepto en sí, ni la competencia asumida.

El modelo que proponemos será a partir de bloque «El entorno y su conservación». Las líneas conceptuales básicas pasan por diversos parámetros sociales. El currículum, en el apartado de los criterios de evaluación, nos indica que para este bloque el alumno, como eje principal, debe saber observar el entorno e identificar relaciones sencillas entre los elementos que forman parte de él, distinguiendo los elementos humanizados y los naturales, así como valorarla importancia de respetar y proteger el medio. En cuanto a los conceptos estos pasan por la comprensión de las formas de relieve y accidentes geográficos; por la visualización de diversos tipos de paisaje y por el impacto humano sobre este paisaje; por las técnicas de orientación y por el uso y elaboración de planos y mapas; por saber valorar actuaciones de protección del medio, entre otros, según el ciclo educativo.

Visto el marco general, depende de lo que sea necesario trabajar y del ciclo en el que estemos inmersos. La interpretación del currículum no debe ser taxativa ni cerrada. Así, no será lo mismo plantear unos ejercicios de situación y orientación con alumnos de ciclo inicial de Primaria donde los puntos de referencia parten del propio cuerpo –derecha, izquierda, gira, camina, delante, detrás...–, que saberes en la misma línea pero ya en ciclo medio y superior donde la referencia de los puntos cardinales, las sombras del sol, el uso de la brújula o la preparación de un itinerario con distancias reales, desniveles, obliga a un dominio de preparación más profundo, trabajando rumbos diversos, bien sea de los ya realizados o incluso de nuevos, de futuros. Si ello es así, en un apartado de Ciencias Sociales, obviamos lo que da de sí la ciencia para trabajar con alumnos.

La pregunta que sigue entra ya directamente a posibles soluciones de un aprovechamiento competencial. Para activar estos procesos desde las Ciencias Sociales o desde cualquier otra disciplina es necesario y básico priorizar qué competencias transversales conviene trabajar de las siete que indica el currícu-

lum, y además qué competencia/s propias del área son las más adecuadas para unos determinados procesos. Supongamos que el equipo de profesores creyese que para el primer ciclo fuesen más necesarias las competencias comunicativa y lingüística, y la competencia de autonomía e iniciativa personal, buscando en los alumnos un dominio paulatino y extensivo de su entorno, en base a unos diálogos y a una soltura individual cada vez mayores por ámbitos conocidos; o que en ciclo medio se quisiera primar la competencia de autonomía –ya indicada anteriormente–, y la del tratamiento de la información y competencia digital; y que en el ciclo superior se basase en acercar a los alumnos a la competencia basada en la interacción en el mundo físico. Continuemos suponiendo, por añadidura, que todo ello se complementase con la competencia propia del área de «Situar en el espacio, orientarse y desplazarse utilizando planos y mapas».

Si este marco global, lógico pero no unívoco, fuese como se presenta, ¿qué problemas habría para trabajar el bloque competencial general con otras áreas, en cuestiones comunes? Así, en el primer y segundo ciclo debería primarse además del tratamiento que se diese a la ciencia social –conviene no olvidarlo–, una amplia base comunicativa, con una batería de juegos de palabras, de ampliación de vocabulario, de expresiones útiles también para el área de lengua, sumativas a las usuales de norte, sur, este, oeste, del tipo septentrional-meridional, oriente-occidente, levante-poniente, complementado orientaciones con todo tipo de artefactos, relojes, brújulas, etc. para una comprensión real. Si ello fuese así, en el segundo y tercer ciclo podría derivarse con la complementariedad del área de matemáticas, en el tratamiento de la información o la interacción en el mundo físico, implicando la necesidad ineludible del dominio del sistema métrico para cálculos de todo tipo, esenciales para la percepción de la escala como un concepto matemático adecuando la información de los mapas a una comprensión espacial que se pueda entender comparativamente a la realidad, o la necesaria ampliación del entorno con la ampliación geográfica de los lugares comunes, que implicasen la atención y dominio de otros espacios.

Por lo indicado, observamos que en este ejemplo confluyen los procesos cognitivos interdisciplinares señalados con anterioridad relacionados con la «comprensión» y, sobre todo, con la «expresión y representación» y «la iniciativa personal y el pensamiento crítico, creativo y autónomo». Se constata que el trabajo con competencias puede y debe establecerse entre diversas áreas en aras de un aprovechamiento y de una línea que simplifique, y a la vez unifique, la estructura competencial.

Planteada la cuestión, el dilema puede surgir sobre si debe primarse el contenido o la competencia. De hecho, lo hemos apuntado: sin contenido no hay competencia posible de conseguir. La vía, en proceso de estudio, es apta para el debate.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEJAM, P. (1999). «El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales», en *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Logroño: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de la Rioja, pp. 15-25.

CANALS, R. (2008). «La didáctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria», en ÁVILA, R.M., CRUZ, A. y DíEZ, M.C. (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Jaén, pp.331-356.

ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

GAVALDÀ, A.; CONDE, C.; GIRONDO, L.; MACAYA, A. y VISCARRO, I. (2008). «El plantejament de preguntes com a estratègia per millorar la capacitat argumentativa». *Comunicació Educativa*, 21, pp. 4-13.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2004). *Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2003*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Departament d'Educació.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2007a). *Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2006*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Departament d'Educació.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2007b). *Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*, DOGC núm. 4915, 29 de junio de 2007.

MACAYA, A.; GAVALDÀ, A.; GIRONDO, L.; PONS, J. M. y CONDE, C. (2010). «Model de competència i actuacions de l'alumnat», en *II Congrés Internacional de Didàctiques. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Girona: Universitat de Girona.

ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA EN CALASANZ

MARCELA GONZÁLEZ COLINO

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

«En la enseñanza de la gramática y en cualquier otra materia, es de gran provecho para el alumno, que el maestro siga un método, sencillo, eficaz y, en lo posible, breve. Por ello se pondrá todo el empeño en elegir el mejor, entre los preconizados por los más doctos y expertos en la materia»
San José de Calasanz 1620

«Muchos han sido los interrogantes, dudas e incertidumbres surgidos a lo largo de la experiencia y práctica en la enseñanza de la historia; pero, gracias a ellos, ha sido posible repensar y resignificar el quehacer. Han sido estos, sin duda, los que me han permitido trazar el camino e iniciar una búsqueda permanente, que hoy da sentido y me permite responder la pregunta con la que he venido iniciando la clase de 6° grado desde hace unos años... ¿Para qué es la Historia?

Debo aclarar que el hallazgo fue inicialmente para mí misma, y creo, que si no hubiese sido así, no podría decir lo que hoy afirmo, con respecto a lo que ha sido enseñar y aprender Historia: un proceso en doble vía, que requirió tomar distancia, des-aprender para aprehender y un constante preguntar «¿qué ocurre en mis clases?» (Pagés, 2009: CCB). Y este preguntar ha iluminado y hecho posible que el enseñar y aprender Ciencias Sociales y en particular Historia, ocupe un lugar preponderante en el Colegio Calasanz.

Hemos venido indagando y observando nuestro quehacer en aras de procurar que nuestro alumnado haga de las Ciencias Sociales más que un saber particular, una herramienta que les permita leer, comprender, interpretar y, por qué no, transformar el mundo en el que viven. Fieles a un carisma que por más de cuatrocientos años ha pensado que la buena educación es la mejor y tal vez la única manera de procurar una verdadera transformación social, hemos asumido, que la tarea y el compromiso deben ir hoy más allá de la trasmisión de

conocimientos o mejor, de información. Así pues, se inicia esta experiencia que trataré de plasmar en este texto.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL COLEGIO CALASANZ BOGOTÁ

En Colombia los lineamientos curriculares están determinados por el Ministerio de Educación Nacional; sin embargo, fruto de la observación y la reflexión sobre la práctica que ha permitido nutrir el quehacer, hemos ido adaptando los programas a nuestras necesidades (profesores y estudiantes), teniendo en cuenta edades, realidades e intereses. Este trabajo de reflexión continua nos ha iluminado y, de alguna manera, nos ha llevado a innovar en el diseño de los programas de cada grado, permitiéndonos tener un currículo propio.

Es preciso mencionar que en el colegio Calasanz, la aproximación a las Ciencias Sociales se da desde los primeros años de escolaridad; para esto, hemos consolidado un lugar especial, el laboratorio de Ciencias Sociales, donde a través de talleres, manejo de fuentes, ejercicios, simulaciones, y obviamente clases magistrales, los estudiantes se van familiarizando con nociones, conceptos, objetos e instrumentos propios de las diferentes disciplinas del saber social, esperando así, que al llegar al último año ya posean las herramientas intelectuales, las posturas críticas y éticas necesarias para afrontar los retos que la sociedad les plantea.

Esta manera de pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales nos ha permitido incluso, ir cambiando la mirada que tradicionalmente existía entre los estudiantes hacia éstas y, mejor aún, entre los padres de familia quienes no consideraban útil que sus hijos optaran profesionalmente por alguna disciplina de las Ciencias Sociales. Este es un problema claro en nuestro contexto actual –del sentido de la utilidad– pero pensamos que la mejor utilidad es formar seres humanos conscientes de su papel social. Me perdonará el lector que recurra nuevamente al pensamiento de Calasanz, que ya en su momento decía: *«Hay en la religión una necesidad urgente de humanistas»*

Ahora bien, ¿qué más es lo que da sentido a nuestra manera de pensar el ejercicio de enseñar Ciencias Sociales e Historia en particular? No es otra cosa que lo que encontramos y escuchamos de aquellos quienes aprenden, y para quienes la Historia ha dejado de ser una colección de acontecimientos sin sentido, para convertirse en algo fundamental que les permite entender *«cómo el pasado afecta el futuro de manera drástica»* (María Paula Chavarro, 11 años) o *«cómo nosotros también hacemos parte de la Historia»* (José Miguel Prada, 12 años) o también, *«así la Historia es más humana, aprendemos las cosas buenas o sin sentido que ha hecho la humanidad, saber también que muchas personas contribuyeron en los hechos, pero sus nombres no quedaron plasmados en la*

Historia» (Jorge Nieto, 11 años). Y más claro aún *«La Historia es nuestra vida, es lo que somos a partir de lo que fuimos. Sin la Historia, yo personalmente me sentiría perdida, sin respuestas a millones de porqués»* (María de Los Ángeles Reyes, 15 años)

En esto ha radicado el compromiso, permitir que vayan descubriendo que *«La construcción del futuro es impensable sin la existencia del presente con sus problemas, con sus realidades originadas en el pasado»* (Pagès, 2004), inicialmente para ellos mismos, esperando que el sentido de lo que *«aprenden»*, redunde en la construcción de futuros sujetos con conciencia ciudadana, con la certeza de que en ellos está la posibilidad de *«elegir libremente y correctamente su futuro»*. (Pagès, 2004)

Ahora bien, como ya lo había mencionado, partimos desde los primeros años de escolaridad, es decir, desde la primaria, siguiendo unos lineamientos de Ciencias Sociales integradas. Pensamos que lo fundamental en esos años, es despertar en los estudiantes la curiosidad y, por qué no, el amor por lo que aprenden. Creemos que desde que empiezan a leer y escribir es necesario ir desarrollando en ellos habilidades y destrezas que les permitan ubicarse espacial y temporalmente. *«Comprender las situaciones cotidianas desde el conocimiento histórico enseñado en la escuela supone reconsiderar el papel de la historia del presente y el papel del futuro en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y de la historia»* (Pagès, 2004)

En esta etapa, seguimos textos escolares elegidos de acuerdo a nuestros objetivos, para que al llegar al bachillerato, los estudiantes conozcan diversos tipos de fuentes, así como, su utilización e importancia al momento de requerir alguna información relevante vinculada con lo que desean conocer. De igual manera, se inician en la formulación de preguntas, que apunten a lo que ellos desean ir profundizando, para que a la vez vayan adquiriendo un vocabulario específico, y produzcan pequeños textos referentes a los temas abordados en las clases.

Quisiera agregar que para lograr la comprensión lectora y escritural, de manera transversal, desde grado 1º a 11º, aplicamos un taller que adaptamos del trabajo, *«Taller de Historia, el oficio que amamos»* (Corral, García, Navarro, 2006) y lo llamamos *«Para aprender Historia, leer Historia»*, cuya finalidad es precisamente lograr que cada estudiante se encuentre vinculado directamente con los hechos y acontecimientos del pasado, presente y futuro.

Colegiadamente, como departamento y equipo de trabajo, anualmente se diseñan y ajustan los programas siguiendo las recomendaciones que cada maestro hace con base en la experiencia vivida a lo largo del año. Esta labor requiere, del compromiso e interés por la práctica de cada uno. La experiencia que

iniciamos hace unos pocos años, nos ha permitido comprender que el ejercicio de enseñar «siguiendo un método sencillo, eficaz y breve», no sería posible sin el trabajo reflexivo sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. En otras palabras: *«No hay cambio educativo si no es con la voluntad del maestro»* (Pagès, 2009: CCB)

Pasemos ahora al bachillerato, lugar de quien escribe y tiene a cargo la misión de despertar el amor por la Historia en 6º y 7º. Hablo de lugar en el sentido que para ello propone Marc Augé (2000), es decir *«El lugar común al etnólogo y a aquellos de los que habla es un lugar, precisamente: el que ocupan los nativos que en él viven, trabajan, lo defienden, marcan sus puntos fuertes, cuidan las fronteras pero señalan también la huella de las potencias infernales o celestes, la de los antepasados o de los espíritus que pueblan y animan la geografía íntima, como si el pequeño trozo de humanidad que les dirige en ese lugar ofrendas y sacrificios fuera también la quintaesencia de la humanidad, como si no hubiera humanidad digna de ese nombre más que en el lugar mismo del culto que se les consagra»*

Seis grados, estudiantes entre 11 y 17 años para quienes llegar al bachillerato puede decirse, se convierte en un rito de pasaje. Ritual que inicia con la novedad de asistir a clases donde la Historia y la Geografía ya no se integran en Ciencias Sociales, sino que, cada una va por separado, empezando a descubrir con más claridad que la una sin la otra no se explica, y que ellos son parte de un imbricado tejido que los ubica y compromete espacio-temporalmente. Y he aquí el momento preciso para empezar a descubrir las habilidades e intereses particulares en el campo de la Historia. Ya no se siguen textos escolares. Como iniciados que son, se enfrentan a fuentes y autores directos, descubren que *«cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, o de su grupo, familia o clan, etc., además, surge en un determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tensiones o tendencias»* (Prats, 2001).

Escudriñan, exploran, contrastan, palpan y cuestionan el acontecer, hechos y procesos que han dado vida a las realidades presentes. ¿Fácil o difícil? No podría responder. Sencillamente diría que es una maravillosa experiencia de vida. Eso sí, requiere paciencia, rigor, tolerancia a la frustración y mucho amor, lo cual es esencial para enseñar y aprender.

De esta manera transcurre el devenir por el saber de la Historia: con unas bases teóricas, en las cuales los conceptos fundamentales ocupan el papel protagónico en el primer año, para ser retomados gradualmente. Una vez familiarizados con ellos, se inicia el abordaje de temáticas, procesos y problemas establecidos para cada grado, a saber: en séptimo caminarán, se adaptarán y transformarán el entorno con los primeros pobladores de América hasta el momento del encuentro de los dos mundos, contrastarán el ayer y el hoy, vivi-

rán los logros y fracasos de estos pueblos, comerán, literalmente hablando, la historia, sabrán del sabor de la América prehispánica e hispánica. Simularán acontecimientos, serán reporteros, visitarán lugares y comprenderán que detrás de todo esto, existen actividades y prácticas económicas, políticas y religiosas reguladas por cosmovisiones y maneras de leer y entender el mundo, leerán diversas versiones y escribirán las propias.

En octavo enfrentarán de la misma manera el acontecer con el establecimiento de nuevas costumbres y pensamientos a partir de procesos de colonización. Comprenderán que muchas acciones se repiten, advertirán lo que esto conlleva, analizarán los cambios y permanencias en el tiempo, los nuevos modelos de producción, la lucha por el poder que marcará la historia de pueblos y naciones en el mundo.

Noveno, momento crucial de esta etapa de vida, cuando el maestro ha de hacer su mejor esfuerzo y tenacidad por sorprenderlos, por no decaer ante la pereza crónica que cargan, la desconfianza y por qué no, la desesperanza ante las realidades que ya su nivel de criticidad denuncia y cuestiona, pero que al mismo tiempo se convierte en *«el momento en que los alumnos y alumnas descubren e inventan mundos nuevos, y son capaces de imaginar y por tanto dese- ar el cambio social»* (Hernández Cardona, 2002). Por esto, se abordará de la mano de la Filosofía, la antigüedad, las grandes civilizaciones y el derrumbamiento de las mismas que abren paso a otros modelos de pensamiento para concebir y construir el mundo, permitiendo que así lo hagan.

Con los insumos anteriores, en décimo llega la modernidad, edad de la razón y con ella la lucha por las reivindicaciones de los derechos, las revoluciones, pero también las grandes diferencias y problemáticas sociales que hasta hoy se mantienen. Profundizarán y cuestionarán los nuevos modelos políticos, económicos y sociales, y sus repercusiones en diferentes contextos, y plasmarán su propia visión de estos acontecimientos. Undécimo, último año para acercarse a los hechos y procesos más recientes, la contemporaneidad, las guerras, los grandes problemas de la humanidad hoy a nivel planetario, y ya conscientes de sus raíces en el ayer, propondrán hipótesis para el futuro, definirán y elegirán libremente sus opciones como futuros ciudadanos.

Ahora bien, debo agregar que a partir de 10° grado, el colegio ha establecido que los estudiantes deben tomar cuatro seminarios, dos por grado. Seminarios que se ofrecen en todas las áreas y que libremente son elegidos por los estudiantes según sus intereses particulares, dado que la finalidad de esta modalidad es permitir que profundicen en el conocimiento específico de algunas de ellas. Son seminarios de investigación, con una metodología propia, ajustada a esta perspectiva y que proponen diferentes temáticas para ser abordadas. En el caso de los seminarios que nuestro departamento ofrece, procura-

mos plantear temáticas que vinculen a los estudiantes con sus opciones profesionales en las diferentes disciplinas de Ciencias Sociales.

Aquí quisiera compartir uno en particular, por haber sido abordado el año inmediatamente anterior. Este proponía retomar la próxima conmemoración del Bicentenario de la independencia de nuestro país. Por eso lo llamamos «1810-2010, *doscientos años de cambios y permanencias*». Partimos de la indagación de lo que el 20 de Julio de 1810 les decía hoy a diferentes personas: profesores, sacerdotes, estudiantes de diferentes grados, personal administrativo del colegio, artículos publicados al respecto. A partir de lo hallado se empezó a construir una propia visión de lo que este momento representa dadas las condiciones sociopolíticas actuales.

Leyeron diferentes versiones del hecho narradas a lo largo de la historia nacional, contrastaron las posturas de los autores según su filiación política y llegaron a conclusiones propias de quienes viven la realidad nacional, con respecto a los cambios y permanencias políticas, económicas, sociales y culturales, en estos doscientos años. El trabajo final de estos estudiantes hace parte de la agenda que el colegio entrega a todos los estudiantes al iniciar el año escolar. Aquí me tomo el atrevimiento de compartir algunos párrafos de la introducción del trabajo hecho por uno de los estudiantes pues es en ellos en quienes puede leerse la manera de enseñar y aprender la Historia:

Primeramente, nos familiarizamos con varios conceptos relacionados con el estudio histórico en general, que fueron la base y fundamento de los consecuentes estudios y el presente documento. Con miras a facilitar su entendimiento, a continuación se incluirá un resumen de los elementos teóricos estudiados. Fue Joan Pagés quien en sus textos definió y determinó los conceptos de Duración, Conciencia y Memoria Histórica, que fueron fundamentales en la realización del trabajo definitivo y de otros cuantos, que fueron las huellas que dejó el proceso de producción por el que finalmente se llegó al presente documento...

Reconocer la duración de un hecho implica una des-adhesión del paradigma cuantitativo del tiempo, y atenerse a una visión cualitativa, de lo que se entiende que la duración de un hecho es la trascendencia evidente del mismo. Dicho esto podemos clasificar los hechos en ciertas categorías. La primera corresponde a los hechos cuya duración es difícilmente comprensible, que sobrepasa con mucho a la memoria de generaciones, las estructuras de la historia. En segundo lugar encontramos la categoría de las coyunturas, que corresponde a los hechos que son notablemente más cortos que la estructuras, y sin embargo, son también más largos que aquellos que duran lo que la vida de los hombres...

Lo anterior, ya expuesto, tiene la intención de que el lector pueda no sólo interpretar correctamente la intención de quien ha escrito al utilizar ciertos términos, sino que también pueda identificar tanto en las líneas como en el trasfondo en qué casos aplican los conceptos de manera implícita. Pero más aún,

transgrediendo las barreras de esta corta introducción, y las del texto que se encuentra a continuación, es para identificarlos en la vida misma, para hacer conciencia, y finalmente, para hacer de un futuro historia». (David Fernando Chisco, 17 años).

Ya para terminar quisiera concluir mencionando que ha sido precisamente el interés por la práctica y la innovación, lo que nos permitió en agosto de 2009, realizar el Primer Seminario Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales, con la participación de importantes y reconocidos expertos en la materia; nombres como Joan Pagès, Raquel Gurevich, Carl Langebaek y Juan Jaime Escobar, acompañaron e iluminaron con su saber, no solo nuestra búsqueda, sino la de muchos maestros y maestras colombianos, para quienes seguramente la enseñanza de la historia ha de seguir siendo la mejor manera de construir el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, M. (2000). *Los «no lugares» espacios de anonimato. Una antropología de la sobre-modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- CORRAL, J/ GARCÍA, C/ NAVARRO, G. (2006). *Taller de historia. El oficio que amamos*. Barcelona. Edhasa.
- HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona. Grao.
- PADILLA, L. (1998). *Intuiciones de Calasanz sobre la formación Escolapia*. Madrid. ICCE.
- PAGÈS, J. (1989). «Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico», en Rodríguez Frutos, J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, 1989. Laia/Cuadernos de Pedagogía, 107-138.
- PAGÈS, J. (1999). «El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones».
- PAGÈS, J. (2004). «Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI.». In FERRAZ, F. (org.): *Reflexões sobre espaço-tempo*. Coleção Textos de Graduação, volume 3. Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto editora, pp. 35-53.
- PAGÈS, J./ SANTISTEBAN, A. (2008). «Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica». In JARA, M.A. (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina), 91-127
- PAGÈS, J (2009). «Cuál es mi estilo de enseñanza» Conferencia-taller en Seminario de Didáctica de Ciencias Sociales, Colegio Calasanz Bogotá.

PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Junta de Extremadura.

SANCHO, J. et al.: *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*. 13 Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, 1999, p. 241-278

Para ver información adicional sobre la experiencia educativa del Laboratorio de Ciencias Sociales visitar:

<http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?conID=5290>

Para Primer Seminario Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales:

<http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=105&conID=854>

MIRANDO LA EDAD MEDIA DESDE EL SIGLO XXI ANÁLISIS DESDE LOS MANUALES ESCOLARES BONAERENSES (1994-2008)

DAVID WAIMAN

CEICAM-UNS/CONICET-BUENOS AIRES

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un trabajo más extenso que se enmarca dentro de mi tesis doctoral, la cual, si bien está dando sus primeros pasos, persigue metas ambiciosas que no solo queden en el análisis abstracto de la etapa medieval en los manuales escolares, sino que se complemente con las experiencias docentes dentro del aula y los usos que estos dan a los libros de textos en el quehacer cotidiano¹.

Sin embargo, en esta ocasión, me centraré, mayormente, en aspectos conceptuales y metodológicos de los textos escolares bonaerenses del 3.º Ciclo de Educación General Básica.

Tal período figura en las obras genéricamente caracterizadas como de Ciencias Sociales y se incluyen en la currícula del 7º año de escolaridad. Esto me parece oportuno traerlo a colación, ya que, se debe establecer a qué rango

¹ Para introducir estas nuevas prácticas y metodologías he tomado inicialmente, como modelo a seguir, una investigación que se ha hecho durante el 2006 en la ciudad de Mar del Plata bajo la dirección de Gerardo Rodríguez que se ha denominado «Otras miradas sobre la Edad Media. El abordaje de problemas urbanos: rupturas y continuidades», el cual buscó la transferencia del conocimiento universitario a diferentes experiencias áulicas. Fue trabajado como eje temático central lo urbano a través del tiempo, desde la Antigüedad, pasando por la Edad Media, hasta la Modernidad. Se pusieron en la praxis áulica de algunas escuelas periféricas y marginales de dicha ciudad en análisis a la ciudad y sus problemáticas, el agua, el transporte, etc. tratando de verse los cambios y continuidades en la misma. Se tomaron dichos temas ya que son los más cercanos a los educandos y esto es clave si se pretende instaurar prácticas significativas.

de edades está sugerido el material y dentro de que contexto de análisis ha sido encuadrado.

En este contexto muchos investigadores se preocupan por las formas de difusión del conocimiento producido en la disciplina histórica. Se han descubierto las potencialidades que encierra el estudio de los libros de texto en tanto «muestra» de la forma de ver el mundo, pasado y presente, que se intenta transmitir en un momento determinado, o como un espacio desde donde analizar la circulación de determinadas ideas y su impronta en la conformación de un imaginario colectivo (Rodríguez y Dobaño Fernández, 2001).

Ahora bien, en cuanto a la metodología a ser empleada, el camino es sumamente difícil para la selección estricta, ya que, al combinar diversas disciplinas es muy complejo el poder elegir solo una o dos escuelas teóricas. Justamente se puede ver en este trabajo la interdisciplinariedad constante entre modelos pedagógicos, históricos, e incluso icónicos, ya que los discursos en los manuales siempre se acompañan de imágenes que conllevan significados y significantes. Por eso, ante un trabajo que aspira a tomar la esencia de lo diverso, no se puede menos que intentar bucear por diferentes miradas de distintas disciplinas humanas. Considero que mi metodología es la de la interdisciplinariedad, ya que, como dice Escolano (1992), «Los textos son expresión de los métodos de enseñanza y aprendizaje, de los criterios y sistemas de evaluación empleados por los docentes y de los valores y discursos que subyacen en sus contenidos y mensajes, que son expresión de las ideologías establecidas y de las mentalidades dominantes en cada época».

UN CONTINUM NOVEDOSO

Sin querer hacer una historia del manual escolar en la Argentina, se podría decir que los primeros escritos áulicos surgen al calor del proceso de legitimación nacional y de gestación de nuestro Estado.

A pesar de ello, debemos llegar a principios del siglo XX para encontrar un verdadero proyecto ideológico dirigido a propulsar una visión de la historia en el conjunto de la Nación a través del sistema educativo. Levenne y Ravignani son los fundadores de una historia llamada profesional, científica, lista para ser enseñada a los estudiantes argentinos y a los inmigrantes recién llegados con un único fin, hacerles crecer, tal piedra dura, el concepto de Nación y de Patria.

Estos manuales se continuaban utilizando hasta mediados del siglo XX, cuando la matrícula de la escuela comienza a expandirse notablemente y se ve la necesidad de reforzar algunas cuestiones en relación a la educación tradicional. Se empiezan a escribir nuevos manuales, los cuales tendrán gran aceptación y

permanencia generacional en su implementación. Estos van a durar por más de cincuenta años y aún continúan circulando por las aulas de todo el país².

A medida que transcurren los tiempos y el autoritarismo aumenta, los controles a la educación y, en especial, a los manuales escolares crece sobremedida, condicionando las libertades y las posturas de las diversas editoriales. Todo esto me parece importante aclararlo ya que marca notablemente la diferencia con el período de análisis en el que me centraré para este trabajo donde las editoriales tomarán un rol cada vez más notorio e independiente y serán ellas y ya no el Estado quienes decidan sobre contenidos, metodologías, etc. en los libros de textos escolares.

Finalmente se dará un proceso de transformación con el retorno a la democracia en 1983. En este último plano es necesario desarraigar los fundamentos autoritarios implementados por los gobiernos dictatoriales y desarrollar una cultura democrática, acorde a la situación de la nueva Argentina. En este contexto va a aparecer la Reforma que va a imponer la Ley Federal de Educación en 1993, la cual dura hasta el 2006³. Es acá cuando los grupos editoriales toman, como ya se ha dicho, un protagonismo de real importancia, elevando sus propuestas hasta verse plasmadas en el ámbito educativo actual, pero que a la luz de los problemas anteriores, solo pudo perpetuarlos y agravarlos en el tiempo.

Considero importante el trabajo de este tema, por la escasa reflexión que ha tenido en el pasado y por la originalidad que despierta en el presente. A la vez, considero esencial poner en constante renovación dialógica lo impartido en el ámbito académico de grados superiores y lo enseñado en el ámbito escolar, que, lamentablemente, a veces, está relegado a una quietud eterna, con gran permanencia de mitos oscurantistas y erróneos que solo ayuda a generar confusión y desapego de valores claves que encierran las distintas épocas históricas y que son necesarios para formar buenos ciudadanos en el presente.

Las Ciencias Sociales en general y la Historia en particular se encuentran, pues, obligadas a generar una renovación conceptual y pedagógica tendiente a mejorar la calidad de la educación impartida en las aulas. Para lograrlo, se

² Ejemplo de esto serán el manual de Astolfi, Cosmelli Ibáñez o el de Fernández Arlaud. En torno a sus posturas ideológicas, podemos ver diversos matices que van desde tintes más conservadores a otros que continúan fielmente con la tradición liberal de antaño.

³ Es sustituida por la denominada *Nueva Reforma Educativa* que a pesar de volver a establecer el modelo anterior de grados escolares en primarios y secundarios quedando los temas medievales en el 1º año de Educación Secundaria Básica (ESB) dejó a los manuales sin cambio alguno y todavía está en transición de implementarse de manera efectiva, con lo cual a los fines de este trabajo solo me ocuparé de la Reforma educativa establecida en 1993 que dio como resultado la Ley Federal de Educación e insertó a los temas medievales en 7º año de la Educación General Básica (EGB).

impone hacer efectiva la interacción entre los claustros universitarios y las prácticas docentes. En este sentido es necesaria una revisión profunda tanto de los contenidos curriculares como de la capacitación de quién enseñe.

Urge, pues, en palabras de Wallerstein (1999) «impensar» las Ciencias Sociales y la Historia en particular desde las necesidades y problemáticas del siglo XXI. Esta renovación es posible siempre que se sustente en un conocimiento disciplinar y por áreas sólidos fundamentado tanto en las actuales discusiones y debates historiográficos como de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Más allá de los contenidos conceptuales específicos, resulta imperioso plantear el tema de procedimientos, valores y actitudes, muchas veces soslayados al estudiar cuestiones alejadas, supuestamente, de la realidad cotidiana.

«No hay una sola de esas cosas perdidas que no proyecte ahora una larga sombra y que no determine lo que haces hoy o lo que harás mañana», escribe Jorge Luis Borges en «La Trama», refiriéndose a tradiciones y elementos de diferentes culturas pretéritas. Así, en un puñado de versos el pasado cobra vida e importancia para las generaciones presentes y futuras (Rodríguez, 2006).

En su conjunto, esta propuesta de abordaje de los estudios medievales desde conceptos, procedimientos y valores es hoy, más que nunca, un desafío y una necesidad. Es una responsabilidad que deben asumir aquellos que tienen en sus manos –y en sus conciencias– la toma de decisiones. Toma de decisiones que debiera merecer un profundo conocimiento de la experiencia histórica y una fundada reflexión ética.

Ahora bien, hay que reconocer que a lo largo de los últimos años, la Edad Media ha conocido una suerte de reaparición gloriosa en la concepción mental contemporánea. Tal reaparición, sobre todo, se ha desarrollado de la mano de ciertas generaciones de jóvenes, quienes la redescubrieron como un mundo fantástico, pleno de posibilidades. En la actualidad, por ejemplo, numerosos son los niños cuya aproximación inicial al período se produce a través de juegos de mesa conocidos como juegos de rol, de computadoras o a través de películas o series televisivas que, con mayor o menor rigurosidad histórica, pretenden insertarse en la época medieval o apelan a recursos más o menos vinculados (dragones, caballeros paladinescos, hechiceros y princesas embrujadas).

Todo esto lleva a generar una cierta imagen del período, imagen que lo presenta como una época oscura y violenta, de grandes diferenciaciones sociales y con infinitos recursos sobrenaturales. Algunas de estas imágenes son las que habrá de encontrar el alumno al leer los libros de textos que se ocupan del período estudiado. Lo llamativo, quizás, es que mientras una cierta proporción de ellas están particularmente desarrolladas como el problema de la jerarquización social, otras, apenas figuran como es el caso de las leyendas fantásticas. La

situación es grave si pensamos que los temas menos tratados son los más conocidos por los lectores y a la vez, los más controvertidos.

Adecuándose a los nuevos programas educativos, la Edad Media ha pasado de ser una parte extensa de los antiguos manuales de historia, aquellos especializados y dedicados a la Antigüedad y el Medievo, para establecerse, en la mayor parte de los casos como uno o dos capítulos de las nuevas obras. Es acá donde hay que remarcar la poca importancia que se le ha dado al período desde el ámbito educativo actual, lo cual va en concordancia con lo que han considerado las actuales editoriales. Es aquí la gran contradicción de ideas e intereses.

Por un lado, desde lo institucional se reduce lo medieval hasta límites peligrosos y, por otro lado, desde los medios de comunicación, desde los juegos y, principalmente, desde los intereses de las nuevas generaciones surgen constantes referencias y gustos por todo lo que supone medieval. Pienso y digo esto, ya que, los tiempos medievales ofrecen una riqueza que es, en muchos casos, superior a la que se imagina. El pasado medieval remite a indagar en el origen de muchos signos de identidad de las sociedades del presente y aporta elementos atractivos, una vez más, para el planteo áulico de problemas de la actualidad, permitiendo el abordaje de contenidos, procedimientos y valores básicos y esenciales que apunten a la tolerancia del Otro, del distinto como eje principal democrático y que aclaren a esta etapa como bisagra continuadora de elementos antiguos y modernos pero que se pueda identificar, a la vez, con sus particularidades e identidades propias.

En términos generales se podría decir que hay tres estructuras de presentación formal de los manuales en lo que atañe al período medieval. En primer lugar, se cuenta la que, en mayor medida, busca esa integración conceptual, limitando el estudio de la Edad Media a determinados aspectos claves, previamente seleccionados dentro del marco de nociones consideradas en el libro como son, el Estado, la economía, las migraciones, etc. (Estrada, 1997). Este es, quizás, el modelo que menos ha respetado la clásica presentación cronológica, seleccionando algunos temas y relegando otros.

En segundo lugar, figura la que, empleando igualmente categorías de análisis presentes en otros capítulos (en especial, los dedicados a la geografía), ha conservado en mayor grado el criterio cronológico y desarrolla alternativamente la secuencia de los hechos históricos y algunos temas específicos, vinculados obviamente a tales hechos pero explicados de manera independiente (Kapeluz, 1998a).

Por último, están los que mantienen la estructura clásica de los manuales antiguos (Historia antigua y medieval) y, a lo sumo, solo han modificado ciertos títulos (Santillana, 1997). En éstos, directamente se ha optado por separar las distintas ciencias sociales en textos independientes, con lo cual, la sección

dedicada a la época en cuestión contiene mucha más información que los anteriores pues, ha diferencia de los otros, no ha integrado capítulos de otras disciplinas en los temas históricos.

Si bien los manuales intentan marcar continuidades entre lo antiguo y lo medieval, en reiteradas ocasiones, buscan profundizar las diferencias, remarcando conceptos cuasi románticos que fuercen las diferencias entre las épocas a estudiar (Guiance, 2001).

Esto se puede ver desde títulos como el de *Europa inválida* (Estrada, 1997) cuando se hace alusión al comienzo de lo medieval y la entrada de lo «bárbaro» como elemento activo. En otros (Kapeluz, 1998a: 100) se llega a poner que *A diferencia del Imperio Romano, no lograron imponer una administración centralizada, con un único ejército e impuestos generales*. Esto lleva a negar al poderoso y organizado reino visigodo de Toledo o al más centralizado de los francos⁴.

Es acá cuando me preocupa el mensaje que transmiten del distinto, del otro como violento y nada civilizado. Esta apreciación condice perfectamente con la imagen de una decadencia de la cultura y los valores imperiales romanos, que los autores parecen sugerir en una actividad de debate que sigue a las causas externas de la caída del imperio romano como lo llaman. Tal actividad parte de la afirmación de Rostovtzeff acerca de si es posible «extender una civilización superior hasta las clases inferiores, sin degradar su nivel y diluir su calidad hasta el punto de desvanecerla» y si «no está predestinada a decaer toda civilización apenas comience a penetrar en las masas». Más allá de la postura ideológica sustentada por el especialista citado, me resulta difícil determinar que sentido puede darle un alumno de 12 o 13 años a expresiones tales como civilización superior, clases inferiores o masas y menos aún como podrán entender la decadencia del mundo romano en función de esas premisas. De hecho ni siquiera se ha transcripto el párrafo íntegro del texto de Rostovtzeff que sostiene tales aseveraciones o se indica al docente la página de la que han sido extraídas esas frases, para que este último, por muy conocedor de la obra del historiador citado, pueda encontrar otras variables para articular el debate sugerido.

Esto me hace pensar que las editoriales analizadas han alternado de manera práctica muchas actividades a realizar después de cada unidad temática pero que, sin embrago, dejó desprovisto tanto al docente como al alumno para que haya un conocimiento formado a través de un verdadero debate y donde los

⁴ A los fines de este trabajo voy a analizar solo el aspecto de lo civilizado y lo bárbaro para ilustrar lo importante que podría ser esto en el trabajo áulico cotidiano para entrecruzarlo con problemáticas actuales que posibiliten el trabajo en torno al eje de la tolerancia y de la vida en la diversidad.

conocimientos puedan ser ayudados por experiencias previas de los sujetos y se elabore de forma significativa en los aprendices.

Todo esto me hace pensar en el simplicísimo que aparecen a la hora de buscar causas y consecuencias de hechos determinados como si la vida fuese algo simple y sencillo donde todo cierra repentinamente. Buscar solo en los bárbaros la caída de un imperio es negar las falencias internas que tuvo el mismo, tanto económicas, políticas y sociales y ver a los mismos actores como causantes de una total destrucción es cerrar, principalmente a los lectores, de un pensamiento cíclico y dinámico donde las culturas y, por ende, sus gentes, cambien, se transformen y se relacionen con sujetos en la diversidad aparente pero también y fundamentalmente, en la diversidad profunda.

No me parece imposible que un alumno en estos días pueda entender que Roma se desintegró políticamente cuando los ciudadanos del Imperio dejaron de sentirse parte de él. Ante un Estado ausente que no cubría las necesidades mínimas de la población, en especial, defensa y seguridad, era preferible acordar con entes privados que suplieran esas deficiencias (a la manera de los modernos custodios o policía privada por ejemplo). Con ello, se adjudicaría a los germanos su auténtico papel en la crisis romana, sin atribuirles curiosas incapacidades culturales o falta de criterios organizativos y mentalmente se tendría una imagen cercana para los chicos del rol que desempeñaron los bárbaros dentro de Roma.

En suma, en esta ocasión se ha planteado mínimamente un análisis de lo medieval en los manuales escolares que aparecen tras la reforma educativa, tomándose como centro ejemplificador el tema de lo bárbaro y lo civilizado que los textos escolares ponen en un versus enfrentados, cuando en realidad, considero que el entramado de los hechos los acerca más de lo que nos imaginamos, llegando a compartir muchos caracteres culturales, entre Roma y los pueblos que se le fueron sumando, en especial, los visigodos. Esto nos sirve como historiadores y, a la vez, como pedagogos, para poder usar los manuales de manera crítica, incluso en las actividades que se proponen y pensar que, tanto lo medieval como otras épocas y áreas sociales, tienen que acercarse más a los intereses de los chicos, aprender a escuchar a las nuevas generaciones y sus inquietudes, las cuales no serán siempre las mismas. Ese es el desafío. No se trata de discutir todo de manera total, sino que, y ahí está el reto, poder articular, al menos localmente, los intereses de la comunidad, de sus jóvenes y, en conjunto, poder separar al manual de la rutina constante, sabiendo que es una buena herramienta pero no la única con la que contamos dentro del aula y buscar entre los docentes un recorte más significativo para nuestra memoria, para nuestro presente y pudiendo, al menos, en algunos años futuros, poder mejorar prácticas culturales instauradas de antaño, acercando lo histórico al saber cotidiano y a prácticas que buscamos mejorar dentro de una cultura que busca formar su Ser en democracia y tolerancia.

CONCLUSIÓN

Considero que al acercarnos a otras áreas que puedan aportar nuevas metodologías y nuevas estructuras conceptuales como la pedagogía, la iconografía o la psicología infantil, el trabajo, no invasivo, que se realice en conjunto, dentro de las ciencias sociales, posibilitará un nivel de certeza aún mayor, permitiendo informes más complejos que integren la diversidad de miradas sobre un mismo tema a tratar.

El objetivo principal es formar ciudadanos, hacedores futuros de una cultura democrática. Hilda Lanza y Silvia Finocchio (1990) ponen en evidencia lo que llega realmente a las aulas, teniendo en cuenta tres aspectos esenciales: la «propuesta oficial» (programas y curricula ministeriales), la «propuesta editorial» (oferta real de manuales y libros de texto) y la «práctica docente» que articula y ejecuta estos preceptos anteriores en el aula. Espacio por demás complejo y dinámico se entrecruzan, en el aula, el contenido con los actores docentes y los estudiantes, estos últimos, a la vez, con intereses e inquietudes propias.

Corresponde cerrar estas reflexiones con una cita a Martineau⁵ (1999) quién opina del aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela que

[...] iniciar a los jóvenes en la historia, es atribuirles al modo muy particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con sus propios procedimientos, sus conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales. Se debería, por supuesto, formar jóvenes para poder comprender la naturaleza y el sentido de las interpretaciones históricas pero también, y al mismo tiempo, conducirles a pensar por ellos mismos la historia, es decir, a interpretar los hechos del pasado. Es esta, en nuestra opinión, la contribución más interesante que puede aportar la historia y la educación. Y para dominar el modo de pensar histórico, un alumno de secundaria debería apropiarse de sus tres dimensiones, es decir, la actitud, el método y el lenguaje (134).

En suma, el profesorado de historia ha de darse cuenta de que si la historia, como indican Levstik y Barton (2001), nos ayuda a pensar quiénes somos y de dónde venimos y a dibujar futuros posibles, no debemos ni podemos entretener las mentes de los y las jóvenes con curiosidades sobre el pasado, sino que hemos de procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro (Pagès, 2009).

⁵ Para esto véase Pagès, J. (2009). «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía», en: *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 7, Córdoba, APEHUN, octubre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2001). «Los libros de textos como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000», en RODRÍGUEZ, M., y DOBAÑO FERNÁNDEZ, M. (coords.), *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena, pp. 11-32.
- AISENBERG, B. (2008). «Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia», en JARA, M. (comp.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Río Negro: EDUCO.
- ESCOLANO BENITO, A. (1992). *El libro escolar y la memoria histórica de la educación*. Madrid: MEC.
- ESTRADA, y FRADKIN, R. (coords.) (1997). *El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio*, 7. Buenos Aires: Estrada.
- FINOCCHIO, S. y LANZA, H. (1990). *¿Cómo se conforma la práctica docente?. Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio*. Buenos Aires: FLACSO, Documentos e informes de Investigación, n° 104, noviembre de 1990.
- GUIANCE, A. (2001). «Entre el romanticismo y la modernidad: la Edad Media en los textos escolares», en RODRÍGUEZ, M., y DOBAÑO FERNÁNDEZ, M. (coords.), *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena, pp. 89-103.
- KAPELUSZ, DE AMEZOLA, G., et al. (1998a). *Sociedad, espacio y cultura de la Antigüedad al siglo XV. Geografía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- KAPELUSZ, VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S. (1998b). *La humanidad. Desde sus orígenes hasta fines del Medioevo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PAGÈS, J. (2009). «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía», en *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 7, Córdoba: APEHUN, octubre de 2009, pp. 67-85.
- RODRÍGUEZ, G. (coord.) (2006). *Unidades didácticas para Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Algunas experiencias con contenidos referidos a la Edad Media*. Colección «Fuentes y Estudios Medievales», n° 20, Mar del Plata: GIEM-Biblioteca Central UNMdP.
- SANTILLANA, MUSA, M. et al. (1997). *Ciencias Sociales 7. Historia*. Buenos Aires: Santillana.
- WALLERSTEIN, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI.

ANEXO: PÓSTERES PRESENTADOS

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE FOCOS DE INTERÉS: «APRENDIENDO A CONOCER, ENSEÑAR Y RESPETAR LA FIGURA DE RAFAEL ZABALETA»

M.^a DEL CONSUELO DÍEZ BEDMAR Y ALCÁZAR CRUZ RODRÍGUEZ
UNIVERSIDAD DE JAÉN¹

La investigación-acción relacionada con el trabajo y la adquisición de competencias, requiere la realización de proyectos interdisciplinares en los que se involucre a la mayor parte de las materias de los planes de estudios, así como su aplicación real en centros educativos. El póster que se presenta resume una investigación realizada en la Universidad de Jaén a lo largo de los cursos 2007-2008 y 2008-2009 que, emanando del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, y con el título de «Aprendiendo a conocer, enseñar y respetar la figura de Rafael Zabaleta», consiguió aunar a profesorado de diversas disciplinas que imparten docencia en las titulaciones de Educación de la Universidad de Jaén, y a los estudiantes, así como la puesta en marcha y evaluación de los resultados en centros de infantil y primaria.

Supuso un análisis profundo de la competencia de aprender a aprender a través de la figura del pintor Rafael Zabaleta (Quesada, Jaén, 1907-1960), conmemorando el centenario de su nacimiento, y siendo el punto de arranque de todas las actividades tanto regionales como nacionales que se han realizado a lo largo de los años 2008-2009.

OBJETIVOS

1. Investigar el papel de las Ciencias Sociales como dinamizadora e impulsora de la interdisciplinariedad y el trabajo por competencias en Educación.
2. Desarrollar las competencias docentes y discentes de las titulaciones de Educación tomando como foco de interés contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales.

¹ Responsable de la investigación: M.^a del Consuelo Díez Bedmar. Grupo de investigación HUM-167.

3. Potenciar el trabajo colaborativo entre profesorado universitario, estudiantes y profesorado de enseñanza obligatoria.

4. Potenciar el valor de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el proceso formativo

5. Conseguir, a lo largo de todo el proceso, la evaluación continua del mismo y el desarrollo de las competencias profesionales de nuestros estudiantes.

PUNTO DE PARTIDA. ANÁLISIS DE UNA SITUACIÓN REAL EN NUESTRA UNIVERSIDAD

– La Didáctica de las Ciencias Sociales no era considerada demasiado importante por los estudiantes de las distintas especialidades de Magisterio frente a sus materias específicas

– Sin embargo, sus contenidos eran utilizados en diferentes disciplinas como telón de fondo para desarrollar otras.

– La transversalidad del curriculum, la aplicación de conocimientos, destrezas y habilidades, también parecían quedar en áreas de conocimiento concreto sin llegar a desarrollar las destrezas necesarias para el desarrollo de esas habilidades tal y como exige la profesión de maestro.

DESARROLLO Y METODOLOGÍA

1. Elección de un contenido significativo de Ciencias Sociales para el contexto espacio-temporal: Homenaje a Rafael Zabaleta en el centenario de su nacimiento, en una universidad que tiene un edificio con su nombre.

2. Distintas asignaturas de distintas especialidades de Educación trabajando de manera interdisciplinar en torno a este foco de interés.

3. Propuestas de trabajo realizadas por grupos de estudiantes de las titulaciones de Educación, tutorizados por profesores de la UJA, lo que propició la adquisición de la competencia de «Aprender a aprender» .

4. Motivación: exposición pública de las propuestas y presentación y desarrollo de las mismas en la realidad

5. Trabajo conjunto entre estudiantes y profesorado de distintas titulaciones: «Todos podemos y debemos aprender de todos en igualdad de importancia».

6. Realización de unas Jornadas de encuentro entre el profesorado y el alumnado de distintas titulaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en el que exponer sus conclusiones e intercambiar experiencias (todo el mundo transmite, participa y aprende).

7. Validación de las propuestas por expertos en ejercicio
8. Puesta en práctica en centros de enseñanza obligatoria y evaluación de los resultados
 - Propició el trabajo en equipo en los centros
 - El desarrollo de propuestas intergeneracionales (estudiantes de enseñanza obligatoria y personas mayores de su entorno más próximo)
 - La interdisciplinariedad también entre la Universidad y los centros educativos propiciando la retroalimentación de experiencias.
9. Valoración y difusión de los resultados

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

1. Las Ciencias Sociales ahora son más consideradas por los estudiantes de las distintas especialidades.
2. Estudiantes y profesorado universitarios han encontrado una manera de trabajar conjuntamente y se han modificado prejuicios y conductas.
3. Se ha conseguido motivar a estudiantes y profesorado hacia la construcción del conocimiento didáctico por medio de las Ciencias Sociales, disminuyéndose las tasas de abandono y aumentado las tasas de rendimiento en nuestras asignatura en el curso siguiente.
4. Se han desarrollado todas las competencias básicas del curriculum, especialmente la de aprender a aprender en la formación inicial del profesorado.
5. Se ha revalorizado la importancia de estudiar Ciencias Sociales para nuestros estudiantes, que la consideran ahora una materia fundamental en su currículum.
6. Se ha puesto en valor ante la comunidad universitaria el trabajo desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, realizándose propuestas de asignaturas de grados en Educación Infantil y Primaria basadas en Proyectos integrados, donde están presentes las Ciencias Sociales.
7. Se ha profundizado en el contacto con los centros docentes y se han iniciado proyectos de investigación conjuntos.
8. Los resultados de esta investigación han sido valiosos y beneficiosos para el profesorado universitario, para los estudiantes de las distintas titulaciones, los centros educativos colaboradores (docentes y discentes) e incluso para los museos tanto de Jaén como de Quesada, que han comprobado la importancia de nuestra área para el desarrollo de las propuestas museísticas, suponiendo

incluso el empleo de algunos estudiantes para realizar actividades en su seno para público de todas las edades.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANA, J. (2001). ¿Es posible la interdisciplinariedad? Teoría y Práctica. <http://www.observatoriodigital.net/bol266.htm>;
- ARRANZ, L (1999). «La Historia y su vocación integradora e interdisciplinar» en *Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 63-68. La Rioja.
- BENEJAM, P. (1997). «Las finalidades de la educación social». En Benejam, P. y Pagès, J. (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-U. Barcelona-Horsori, pp. 33-52.
- FOLLARI, R. (1980). Interdisciplinariedad, espacio ideológico. En «Simposio sobre Alternativas Universitarias», UAM-Azcapotzalco, México
- NÚÑEZ, S. (2004). *Interdisciplinariedad: Un reto para el docente*. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ed_ciencias_interdisciplinariedad.pdf.

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO. METODOLOGÍA Y RESULTADOS DE INVESTIGACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL

MYRIAM MARTÍN CÁCERES, JOSÉ M.^a CUENCA LÓPEZ Y JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ
UNIVERSIDAD DE HUELVA¹

Este póster presenta la metodología y resultados de varios proyectos de investigación sobre educación patrimonial. Partiendo de una perspectiva interdisciplinar, desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales, analizamos las concepciones sobre el patrimonio, su enseñanza y difusión en la educación formal, no formal e informal. Los estudios referidos emplean un sistema de categorías, cuestionarios, entrevistas y una hipótesis de progresión como instrumentos de investigación comunes. El objetivo es detectar los obstáculos que surjan a nivel conceptual, respecto al patrimonio y su educación, para el diseño de propuestas educativas desde una visión holística, identitaria, innovadora y sociocrítica, que entendemos como referentes didácticos deseables.

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Los proyectos I+D que hemos desarrollado parten desde una perspectiva interdisciplinar, interrelacionando los aspectos naturales y científico-tecnológicos del patrimonio con los referentes histórico-artísticos y etnológicos, siempre ligado a una concepción patrimonial de carácter holística y simbólico-identitaria. Las propuestas didácticas parten de planteamientos participativos, interactivos, complejos y sociocríticos, tomando como referentes:

- Concepto Holístico del Patrimonio (Prats, 1997).
- Perspectiva antropológica (Moreno, 1999), temporal (Lowenthal, 1985), sociocrítica (Sibony, 1998; Focroulle, 1995; Ashworth & Howard, 1999) del patrimonio.
- Concepto de sistema de Bertalanffy (1968) y visión sistémica del Patrimonio de Mattozzi (2001).

- Diseño de hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998) aplicada al Patrimonio (Ávila, 1998).
- Planificación de la investigación y análisis de resultados en función a un sistema de categorías basado en hipótesis de progresión (Cuenca, 2002).

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN COMPETITIVOS DESARROLLADOS O EN DESARROLLO

— La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística (Ministerio de Ciencia y Tecnología, BSO2003-07573. 2003-2006)¹.

Resultados

- Se han detectado tres tipos de obstáculos: epistemológicos, metodológicos y teleológicos.
- Maestros de Educación Primaria: problemas para la comprensión del concepto de patrimonio y de sus procedimientos asociados.
- Profesores de Enseñanza Secundaria: Geografía/Historia y Biología/Geología, formación epistemológica y conceptual importante sobre patrimonio, pero con problemas de carácter metodológico. Profesorado de Física y Química muestran escasa formación conceptual y metodológica respecto al patrimonio y su enseñanza.
- Gestores: formación inicial similar a la de los profesores de secundaria, alta especialización conceptual y escasa educativa. Concepción de labor profesional no relacionada con estas tareas.

Síntesis de la bibliografía producida

- CUENCA, J. M. y MARTÍN, M. (2005). La educación en centros de difusión del patrimonio. Análisis de las actividades dirigidas al público escolar. En S. Osses (ed.), *Proceeding del Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Temuco: UFRO.

¹ Equipo de investigación: J. Estepa Giménez (I.P.), R. Jiménez Pérez, R. M. Ávila Ruiz, A. M. Wamba Aguado, J. M. Cuenca López y M. Martín Cáceres.

- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M., y RUIZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6.
- ESTEPA, J., CUENCA, J. M., y ÁVILA, R. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En E. Gómez y P. Núñez (eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: AUPDCS.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M., y FERRERAS, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24.
- JIMÉNEZ, R., CUENCA, J. M., y FERRERAS, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate.2010.01.005
- MARTÍN, M., CUENCA, J. M., y ESTEPA, J. (2008). La educación patrimonial en los museos: análisis de concepciones. En R. Ávila, A. Cruz y C. Díaz (eds) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén, UNIA.

— Identidad e imagen andaluza transmitida por los museos de Andalucía occidental. Análisis conceptual y didáctico (Junta de Andalucía, CULB1 05/30. 2006)².

Resultados

- La identidad andaluza no es un elemento relevante transmitido por los museos andaluces.
- Conexiones identitarias eminentemente de carácter localista.
- Estrategias didácticas poco dinamizadoras y participativas.
- Nula interacción museo-patrimonio-público.
- Escasa contextualización de los elementos patrimoniales con relación a los referentes espaciales y, fundamentalmente, sociales.
- Finalidad academicista del proceso de comunicación patrimonial.

² Equipo de investigación: J. M. Cuenca López (I.P.), J. Estepa Giménez y M. Martín Cáceres.

Síntesis de la bibliografía producida

- CUENCA, J. M., ESTEPA, J., y MARTÍN, M. (2006). *La imagen de Andalucía transmitida por los museos andaluces*. Centro de Estudios Andaluces, Junta de Andalucía, Sevilla.
- CUENCA, J. M., MARTÍN, M., y ESTEPA, J. (2006). Educación e identidad a través de las webs de los museos andaluces. *Current Development in Technology- Assisted Education*. Vol. 3. Formatex, Badajoz.
- CUENCA, J. M., y MARTÍN, M. (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En J.M. González y J.M. Cuenca (eds.). *La musealización del patrimonio*. Huelva, UHU.

— El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial. Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Ministerio de Ciencia e Innovación, EDU 2008-01968. 2009-2011)³.

Primeros resultados del estudio

- Los materiales didácticos presentan una perspectiva muy disciplinar y academicista, orientados hacia propuestas poco participativas, unidireccionales, predominando una concepción patrimonial de carácter histórico-artístico bajo premisas temporales y estéticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHWORTH, G. & HOWARD, P. (1999). *European heritage planning and management*. Exeter-Portland: Intellect.
- ÁVILA, R. M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral
- BERTALANFFY, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. New York.
- CUENCA, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral.

³ Equipo de investigación: J. Estepa Giménez (I.P.), R. Jiménez Pérez, J. M. Cuenca López, A. M. Wamba Aguado, M. Martín Cáceres. Colaboradores: M. Ferreras Listán, H. Morón Monge e I. López Cruz.

- FOCCROULLE, B. (1995). Le droit au patrimoine, condition de la démocratie. *Patrimoine européen*, 3, 26-27.
- LOWENTHAL, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATTOZZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez & J.M. Cuenca (eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva. 57-96
- MORENO, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración /usos. En *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997*. Sevilla: Junta de Andalucía. 325-330
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PRATS, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- SINONY, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement. J. Le Goff (Prés.) *Patrimoine et passions identitaires*. Paris: Fayard. 33-41.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE EXCELENCIA (I+D) JUNTA DE ANDALUCÍA (2010-2013)

GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ¹

UNIVERSIDAD DE HUELVA

TÍTULO DEL PROYECTO: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora.

RESUMEN

La investigación se articula en torno a tres focos de atención que resultan imprescindibles para realizar un estudio coherente acerca de la situación de la enseñanza escolar sobre el medio. Se propone, en concreto, la realización de un proceso de triangulación entre los aspectos siguientes:

- Análisis de las características del currículum dispuesto por la Administración Educativa (*currículum prescrito*).
- Estudio de los materiales curriculares que se emplean en el quehacer diario en clase (*currículum presentado*).
- Análisis de la práctica docente que se suele realizar en relación con la enseñanza sobre el *medio (currículum en la acción)*.

El diseño de estos estudios complementarios persigue sentar las bases para una mejora efectiva de la enseñanza escolar sobre el Conocimiento del Medio en nuestra Comunidad Autónoma.

¹ Grupo de Investigación GAIA (HUM-133).

Equipo investigador: Gabriel Travé González (IP), Fco. J. Pozuelos Estrada, P. Cañal de León, A. Criado García-Legaz, A. García Carmona, Fco de P. Rodríguez; M^a A. de las Heras Pérez.

Equipo de Colaboradores de investigación: M. Carroza Pacheco, M.C. Caballero Martín; F.J. García Prieto, V. Morcillo Loro, G. H. Travé González, L. Merchante Pérez, F.J. López Sánchez.

FINALIDAD

Este trabajo de investigación pretende, más concretamente, transferir el conocimiento a diversos aspectos y campos que pueden ayudar, entre otros aspectos, en la mejora de la selección, secuenciación y organización del conocimiento escolar; en los materiales y recursos didácticos, en la formación inicial y permanente del profesorado y su desarrollo profesional; y, en definitiva, en el aprendizaje de los escolares fomentando procesos para la comprensión de la realidad natural, social, y cultural.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El proyecto de investigación incluye tres estudios basados en una metodología integrada con un amplio abanico de instrumentos y recursos de investigación que comparten unos mismos fundamentos y elementos metodológicos de índole cuantitativo y cualitativo mediante el diseño de un *instrumento de Análisis del Currículo y el Desarrollo de la Enseñanza (ACUDE)*². Los resultados permitirán realizar una interpretación conjunta de la situación relativa a la Enseñanza del Conocimiento del Medio en la Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Andaluza, así como formular propuestas de mejora en este área de conocimiento.

Instrumentos de investigación: declaraciones (entrevistas personales y colectivas, grupos de discusión y cuestionarios), registros escritos (análisis de documentos, diarios del profesorado y diarios del investigador-a), Observaciones de clase (grabaciones de vídeo, escalas de observaciones y notas de campo), así como procesos de triangulación de instrumentos, métodos y personas participantes.

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

- a) En el aprendizaje de los escolares contribuyendo al desarrollo de la alfabetización espacio-temporal, económica, socioambiental, científica y tecnológica.
- b) En los materiales y recursos didácticos (virtuales, editados y contextuales) que se utilizan para la enseñanza la realidad social y natural.
- c) En la formación inicial y permanente del profesorado y su desarrollo profesional.

² El desarrollo de los distintos estudios puede verse en el póster homónimo que se incluye en el CD de esta publicación.

d) En la toma de decisiones para la mejora del proceso y el rendimiento escolar a través de propuestas de investigación escolar³.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- POZUELOS, F. J.; TRAVÉ, G., y CAÑAL. P. (2007). Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación*, 344, 403-423.
- POZUELOS, F. J.; TRAVÉ, G., y CAÑAL. P. (2010). Inquiry-based teaching: Teachers' conceptions, impediments and support. *Teaching Education* (en prensa).
- TRAVÉ, G.; DELVAL, J. (2009). Análisis de la práctica de aula. El caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 69, 5-17.
- TRAVÉ, G.; POZUELOS, F. J. (2008). Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 7, 109-120.
- TRAVÉ, G.; POZUELOS, F. J., y CAÑAL, P. (2006). Cómo enseñar investigando. Análisis de las percepciones de tres equipos docentes. *Revista Iberoamericana de Educación* 39/5.

PROYECTO CURRICULAR INVESTIGANDO NUESTRO MUNDO (6-12)

- CAÑAL, P. (2008). *Investigando los seres vivos. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo*, vol 5. Sevilla: Díada.
- CAÑAL, P.; POZUELOS, F. J., y TRAVÉ, G. (2005). *Descripción General y fundamentos. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Vol 1. Sevilla: Díada.
- ESTEPA, J. (2006). *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo*, vol 4. Sevilla: Díada.
- JIMÉNEZ VICIOSO, J. R. (2006). *Un aula para la investigación. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo*, vol 2. Sevilla: Díada.
- POZUELOS, F. J., GONZÁLEZ, A., y TRAVÉ, G. (2008). *Investigando la alimentación humana. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Vol. 6. Sevilla: Díada.
- TRAVÉ, G. (2006a). *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular INM (6-12) vol 3*. Sevilla: Díada.

³ Entre los recursos didácticos que se utilizarán para establecer esta transferencia del conocimiento, destacan los materiales publicados por el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12).

LOS ANÁLISIS PALEOPALINOLÓGICOS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA CONSECUCIÓN DE APRENDIZAJES INTEGRADORES

ANA M.ª HERNÁNDEZ CARRETERO Y DANIEL ABEL SCHAAD

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Los análisis paleopalinológicos ofrecen la posibilidad de conocer y aplicar las técnicas y métodos científicos utilizados para conseguir información sobre la dinámica histórica de la vegetación en Extremadura, así como determinar las posibles causas de esa evolución, bien como consecuencia de factores naturales, o bien, derivadas de la acción del hombre. Es decir, se conocen los procedimientos científicos utilizados para conseguir nuevos conocimientos conceptuales, pero, además, se hace especial hincapié en la toma de conciencia de la interrelación existente entre naturaleza y hombre, pretendiendo con ello, fomentar la preocupación y el respeto por el Patrimonio Natural y Cultural.

OBJETIVOS

La aplicación de la Palinología como recurso didáctico permite trabajar objetivos generales a toda la etapa de la Educación Secundaria, tales como:

- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Así como otros más afines a cada una de estas disciplinas. Entre los objetivos de las Ciencias Sociales destacamos:

- Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental.
- Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

Y de las Ciencias Naturales resaltamos:

- Comprender y utilizar las estrategias y los conceptos básicos de las ciencias de la naturaleza para interpretar los fenómenos naturales, así como para analizar y valorar las repercusiones de desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones.
- Adoptar actitudes críticas fundamentadas en el conocimiento para analizar, individualmente o en grupo, cuestiones científicas y tecnológicas.
- Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Ciencias Naturales
La Tierra y sus elementos naturales: Relieve Suelos Hidrología Clima	La variabilidad de las floras y su distribución atendiendo a las condiciones climáticas.
Los períodos climáticos y las glaciaciones.	El ciclo de las plantas.
Los primeros pobladores de Extremadura: los tipos de asentamientos.	La reproducción de las plantas: los diferentes tipos de polinización.
La actividad económica. Necesidades humanas y recursos económicos	El polen y la morfología polínica: claves para su identificación.
El inicio de la agricultura y la ganadería. El desarrollo tecnológico.	Los fósiles, su importancia como testimonio del pasado.
Las distintas sociedades a lo largo de la Historia.	La dinámica histórica de la vegetación en Extremadura.
Riesgos y problemas medioambientales. Medidas correctoras y políticas de sostenibilidad.	La acción del hombre sobre el medio: consecuencias.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Ciencias Naturales
Obtención y procesamiento de información a partir de la percepción de los paisajes geográficos del entorno o de imágenes y de documentos visuales, cartográficos y estadísticos.	Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla.
Análisis de las diferentes sociedades humanas del pasado.	Utilización de la lupa y el microscopio óptico para la observación e identificación de granos de polen.
Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan.	Observación y descripción de los ciclos vitales de las plantas.
Análisis de la interrelación entre el medio y el hombre.	Analizar la modificación de ambientes por los seres vivos y las adaptaciones de los seres vivos al entorno.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Ciencias Naturales
Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación.	Reconocimiento del papel protector de la atmósfera, de la importancia del aire para los seres vivos y para la salud humana, y de la necesidad de contribuir a su cuidado.
Toma de conciencia de las posibilidades que el medio ofrece y disposición favorable para contribuir al mantenimiento de la biodiversidad y a un desarrollo sostenible.	Valoración de la importancia de mantener la diversidad de los seres vivos. Análisis de los problemas asociados a su pérdida.
Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia.	Valoración de las aportaciones de las ciencias de la naturaleza para dar respuesta a las necesidades de los seres humanos y mejorar las condiciones de su existencia, así como para apreciar y disfrutar de la diversidad natural y cultural, participando en su conservación, protección y mejora.
Toma de conciencia del carácter agotable de los recursos, de la necesidad de racionalizar su consumo y del impacto de la actividad económica en el espacio.	Valoración de la necesidad de cuidar del medio ambiente y adoptar conductas solidarias y respetuosas con él.

CONCLUSIONES

La aplicación didáctica de trabajos de investigación científicos en el proceso educativo ofrece interesantes ventajas para la transmisión de conocimientos. Por una parte, supone dar a conocer a la sociedad, la información y los resultados obtenidos en los proyectos gestados en laboratorios y despachos de centros investigación, y que mejor medio para hacerlo que a través de la Educación, que estos conocimientos sirvan para transmitir más saberes a nuestros alumnos y alumnas. Pero, además, la explicación y comprensión de los métodos de investigación como instrumento para generar nuevos conocimientos, favorece el desarrollo de capacidades indagativas en el alumnado, el interés por aprender a aprender, de desarrollar nuevas habilidades, en definitiva, el ser capaz de afrontar nuevos retos en su propia formación, así como, concebir la investigación científica y tecnológica como el proceso para mejorar las condiciones de vida, de asegurar el avance de nuestra sociedad.

Destacamos la posibilidad de trabajar objetivos y contenidos desde una perspectiva multidisciplinar, rompiendo los encorsetados límites que a veces nos empeñamos en mantener en nuestras aulas de manera formal, cuando está claro que en la propia Naturaleza esas relaciones entre las Ciencias Sociales y las disciplinas de las Ciencias Experimentales son más que evidentes y que así debemos transmitirlo a nuestro alumnado, porque de esta manera serán conscientes de los efectos de las acciones humanas sobre el medio.

La aportación de la Paleopalinología se concreta en

- Conocer técnicas y métodos científicos con el fin de conocer el devenir histórico de la vegetación en Extremadura.
- Conocer y distinguir los diferentes ecosistemas de Extremadura, analizando las características que configuran cada paisaje.
- Entender la estrecha interrelación entre el medio natural y el ser humano, relación que modela el paisaje y configura el “Paisaje Cultural”, un paisaje de origen antrópico.
- Fomentar una actitud de defensa, respeto y recuperación del Patrimonio Natural y Cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUXÓ, R. (2006). Paisajes culturales y reconstrucción histórica de la vegetación. *Ecosistemas* 15 (1): 1-6. <http://www.revistaecosistemas.net/articulo.asp?ld=408>
- DELORS, J. (1994). «Los cuatro pilares de la educación», en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- DESECO (Definición y Selección. de Competencias): Fundamentos teóricos y conceptuales de competencias. OCDE, (París) RYCHEN y HERSH, (2002) <http://www.deseco.admin.ch>
- HERNÁNDEZ CARRETERO, A. M.; PULIDO DÍAZ, F., y MARTÍN MARTÍN, M. (2006). «Arquitectura y Paisaje Cultural en Las Hurdes: hacia la conservación de un patrimonio excepcional», Martín Galindo, J. L., *La Arquitectura Vernácula. Patrimonio de la Humanidad*. Colección Raíces, t. II, pp. 1001-1022.
- HERNÁNDEZ ROJAS, L. M. (2004). «El paisaje como recurso didáctico», *Revista Biocenosis*, vol. 18 (1-2), pp. 43-49.
- MARCELO, C. (2002). «Los primeros pasos: el diseño de la teleformación», en Marcelo, C.; Puente, D.; Ballesteros, M. A., y Palazón, A., *Learning-Teleformación: Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- PULIDO, F., y otros (2007). *Los bosques de Extremadura. Evolución, ecología y conservación*, Mérida: Consejería de Industria, Energía y Medio Ambiente. Junta de Extremadura.

ÍNDICE

Rosa M. ^a ÁVILA RUIZ, Presentación	5
---	---

PARTE I. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Keith C. BARTON, Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos	13
Marc-André ÉTHIER y David LEFRANÇOIS, Los problemas de la investigación cualitativa en Didáctica de las Ciencias Sociales. Algunos ejemplos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la historia en Quebec	29
Neus SANMARTÍ, La investigación en Didáctica de las Ciencias: ¿Converge con la de la Didáctica de las Ciencias Sociales?	47
Salvador LLINARES, La investigación en Didáctica de las Matemáticas. Algunas relaciones con la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	55
Pilar NÚÑEZ, El lugar de la investigación en el estatuto epistemológico de la Didáctica de las lenguas	61
Beatrice BORGI, Las fuentes de la Historia entre investigación y didáctica .	75
Nicolás MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Elisa NAVARRO MEDINA y M. ^a Luisa GARCÍA HERNÁNDEZ, Metodología e instrumentos de recogida de información: experiencias del grupo de investigación EDUCS de la Universidad de Murcia	85
Ivo MATTOZZI, La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada	95

F. Javier MERCHÁN, La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la Didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula	105
Antoni SANTISTEBAN, Neus GONZÁLEZ y Joan PAGÈS, Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico	115
Carlos MUÑOZ LABRAÑA, El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación	129
María FELIU, Investigación cualitativa y cuantitativa en Didáctica de las Ciencias Sociales. Un ejemplo de convivencia en una tesis doctoral	139
Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, La metodología etnográfica. Reflexiones y discusiones a partir de un curso para docentes	149
Helena COPETTI CALLAI, Didáctica y Geografía: la investigación cualitativa en la didáctica de la Geografía	159
Gustavo Alonso GONZÁLEZ VALENCIA, La transición entre teoría y campo de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales	167
Francisco SEVA CAÑIZARES, M ^a Carmen SORIANO LÓPEZ y M ^a Isabel VERA MUÑOZ, La práctica docente en las Ciencias Sociales: Un análisis cualitativo	175

PARTE II. INVESTIGACIÓN SOBRE CUESTIONES SOCIALMENTE RELEVANTES

Benoît FALAIZE, El método para el análisis de los temas sensibles de la historia	187
Isidoro GONZÁLEZ GALLEGO, María SÁNCHEZ AGUSTÍ y Carlos MUÑOZ LABRAÑA, Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno	207
David ACEITUNO, Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y Educación para la Ciudadanía	223
Claudia VALLEJO y Montserrat OLLER, Una investigación sobre esperanzas y temores de los jóvenes europeos a partir de la utilización de metodologías híbridas	235
Nicolás DE ALBA FERNÁNDEZ, Investigar la participación	247

David PARRA, La importancia de las tendencias historiográficas en la concepción de la historia y su didáctica para futuros maestros . .	257
Rafael LÓPEZ ATXURRA y M. ^a Ángeles DE LA CABA COLLADO, Metodología de investigación para la evaluación de competencias de autonomía y ciudadanía en relación con el afrontamiento de conflictos entre iguales	263
Gabriela VÁSQUEZ LEYTON, Conceptos y valores ciudadanos en el mundo greco-romano: un estudio comparativo España-Chile a partir de los textos escolares	273
Lana DE SOUZA CAVALCANTI, La investigación-acción colaborativa en la formación continuada de profesores de Geografía: una experiencia de sociedad entre universidad y red pública de enseñanza básica en Goiânia/Goiás-Brasil	283
Mario FERRERAS LISTÁN, Jesús ESTEPA JIMÉNEZ y Ana M. ^a WAMBA AGUADO, El patrimonio en el Área de Conocimiento del Medio en Educación Primaria. Análisis curricular	293
Jesús GRANADOS SÁNCHEZ, Los investigación sobre el pensamiento del profesorado de Geografía respecto de la educación para la sostenibilidad	303
Jesús GRANADOS SÁNCHEZ y A. LAMAGRANDE, Un instrumento de análisis para la investigación del uso de las TIC-TAC en la enseñanza de la Geografía para el desarrollo sostenible	313
Rubén NARANJO RODRÍGUEZ, La memoria histórica en el aula	327

PARTE III. INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Patricia G. AVERY, Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación del profesorado	337
Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	357
José M. ^a CUENCA, Máster y doctorado de Didácticas Específicas. Líneas formativas y de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	369
M. ^a Pilar RIVERO, La formación de investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad española: problemas reales y soluciones posibles	381

Isidoro GONZÁLEZ GALLEGO, Reflexiones y consejos para un aprendiz de investigador (en Didáctica de las Ciencias Sociales, por supuesto) .	391
Francisco GARCÍA PÉREZ, La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes	399
Agustín UBIETO ARTETA, Cuarenta y cinco años de experiencia enseñando a investigar con éxito a alumnos y profesores de secundaria	417
M. ^a SÁNCHEZ AGUSTÍ, La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate	433
Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, La investigación en formación inicial del profesorado. Análisis de experiencias	441
Rafael DE MIGUEL GONZÁLEZ, El nuevo máster de formación del profesorado: Didáctica de las Ciencias Sociales e investigación educativa	451
Juan José DÍAZ MATARRANZ y Áurea CASCAJERO GARCÉS, El máster de Secundaria, en su modalidad de Geografía e Historia, en la Universidad de Alcalá	457
M. ^a JOSÉ SOBEJANO SOBEJANO, La investigación del profesor de Secundaria: obstáculos y alternativas para su formación	467
Sergio MERINO, Formación e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales	477
Cristiana MARTINHA, Investigación sobre profesores de Geografía (en prácticas): una reflexión metodológica y una hipótesis para la reflexión y el desarrollo de las prácticas de la enseñanza en la Enseñanza de las Ciencias Sociales	485
Roser CANALS CABAU, Neus GONZÁLEZ-MONFORT y Dolors BOSCH MESTRES, Un proyecto para la investigación, innovación y formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales: GRICCSO	495
Iratxe GILLATE AIERDI, La educación de personas adultas como proceso de transformación socio-individual	507
Elizabeth APONTE, Una experiencia de investigación inter y transdisciplinaria, un aporte para la formación permanente del docente en Ciencias Sociales (Plantación de cacao y la vieja estación de ferrocarril, Región de Barlovento-Estado Miranda)	515

José Juan DE PAZ SÁNCHEZ y Mario FERRERAS LISTÁN, La recreación histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales: metodología, buenas prácticas y desarrollo profesional	525
Javier QUINTEROS CORTÉS, Enseñar a enseñar Historia: del contenido al método	535
M. ^a Victoria FERNÁNDEZ CASO y Raquel E. GUREVICH, Dialogar con las prácticas de aula. Un proyecto metodológico sobre problemas de la enseñanza de la Geografía y alternativas de acción educativa en la escuela secundaria	543
Francisco Javier TRIGUEROS CANO, Sebastián MOLINA PUCHE, Raquel SÁNCHEZ IBÁÑEZ, Inmaculada VALVERDE SALMERÓN y Santiago AGULLÓ ROVIRA, La competencia digital y la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación permanente del profesorado de Infantil y Primaria	553

PARTE IV. INVESTIGACIONES EN EL AULA

Celia PARCERO TORRE, Cómo mejorar el interés por la Historia indagando las posibilidades que proporciona el género biográfico	567
Nicolás MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Elisa NAVARRO MEDINA y M. ^a Luisa GARCÍA HERNÁNDEZ, Los exámenes en Historia y el desarrollo de destrezas cognitivas	577
Pedro A. SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, José Luis VILLA AROCENA, M. ^a Begoña ALFAGEME GONZÁLEZ y Juan Antonio PELEGRÍN ABELLÁN, Diseño metodológico de un instrumento: evaluación de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria.	585
Nayra LLONCH MOLINA, El método por descubrimiento en la enseñanza de Ciencias Sociales: ejemplificación y análisis	597
Antoni GAVALDÀ y Josep Maria PONS I ALTÉS, La práctica competencial a partir de las Ciencias Sociales	607
Marcela GONZÁLEZ COLINO, Enseñar y aprender Historia en Calasanz	617
David WAIMAN, Mirando la Edad Media desde el siglo XXI. Análisis desde los manuales escolares bonaerenses (1994-2008)	625

ANEXO: PÓSTERES PRESENTADOS

M. ^a del Consuelo Díez BEDMA y Alcázar CRUZ RODRÍGUEZ, Investigación e innovación docente a través de focos de interés: «Aprendiendo a conocer, enseñar y respetar la figura de Rafael Zabaleta»	637
Myriam MARTÍN CÁCERES, José M. ^a CUENCA LÓPEZ y Jesús ESTEPA GIMÉNEZ, La Didáctica del Patrimonio. Metodología y resultados de investigación en el ámbito educativo formal, no formal e informal .	641
Gabriel TRAVÉ GONZÁLEZ, Proyecto de investigación de excelencia (I+D). Junta de Andalucía (2010-2013)	647
Ana M. ^a HERNÁNDEZ CARRETERO y Daniel ABEL SCHAAD, Los análisis paleopalinológicos como recurso didáctico para la consecución de aprendizajes integradores	651



C. S. I. C.



Asociación Universitaria
de Profesorado de Didáctica
de las Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

